

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Andrea Koblasová

Hodnocení v kooperativním učení

Evaluation in cooperative learning

Praha 2017

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad, osobní podporu a celoživotní inspiraci.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 11. července 2017

[vlastnoruční podpis]

.....

Jméno a příjmení

Klíčová slova (česky)

kooperativní učení, hodnocení, školní hodnocení, sebehodnocení, hodnocení v kooperativní učení, organizační formy vyučování, komunikace, kompetence, spolupráce, sociální vztahy

Klíčová slova (anglicky)

cooperative learning, evaluation, school evaluation, self-evaluation, evaluation in cooperative learning, classroom interaction, communication, competences, cooperation, social relationships

Abstrakt (česky)

Teoreticko-empirická práce je zaměřena na inovaci vzdělávání použitím kooperativního učení. Tématem práce je hodnocení v kooperativním učení a jeho specifika. Teoretická část je věnována popisu kooperativního učení, školnímu hodnocení a zejména hodnocení kooperativních činností. Empirická část je zprávou z akčního výzkumu vlastní výuky na druhém stupni základní školy, popisuje proměnu výuky zavedením práce v kooperativních skupinách a sleduje zapojení žáků do výuky ve vztahu ke kritériím hodnocení. Součástí výzkumu je rozbor sebehodnocení žáků a reflexe kooperativních činností.

Abstract (in English):

Theoretical-empirical work is focused on innovation education with using cooperative learning. The theme of labour is evaluation in cooperative learning and his specifics. The theoretical part is devoted to the description of cooperative learning, school rating and especially the evaluation of cooperative activities. The empirical part is a report from the action research of own lessons at the second level of elementary school, describes the transformation of teaching by introducing work in cooperative groups and monitors pupils' involvement in teaching in relation to the evaluation criteria. Part of the research is an analysis of pupils' self-image and a reflection of cooperative activities.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	KOOPERATIVNÍ UČENÍ	3
2.1	ZNAKY KOOPERATIVNÍHO UČENÍ	3
2.2	ORGANIZACE KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ	5
2.2.1	Učební prostředí	5
2.2.2	Utváření skupin.....	6
2.2.3	Velikost skupin	8
2.2.4	Role ve skupině	9
2.2.5	Typy žáků v kooperujících skupinách	9
2.3	ROLE UČITELE.....	10
2.4	CÍLE KOOPERATIVNÍ VÝUKY	11
2.5	ÚKOLY VHODNÉ PRO KOOPERATIVNÍ SKUPINY	11
3	HODNOCENÍ.....	13
3.1	CÍLE HODNOCENÍ	13
3.2	PODMÍNKY HODNOCENÍ	13
3.3	KONTINUÁLNÍ HODNOCENÍ.....	14
3.4	ŠKOLNÍ HODNOCENÍ.....	15
3.4.1	Specifika školního hodnocení	15
3.4.2	Hodnocení ve výuce	16
3.5	DRUHY HODNOCENÍ	18
3.6	FORMY HODNOCENÍ	21
3.6.1	Klasifikace	22
3.6.2	Slovní hodnocení.....	23
3.6.3	Sebehodnocení	23
3.6.4	Kritéria hodnocení.....	25
4	HODNOCENÍ V KOOPERATIVNÍM UČENÍ	27
4.1	PRINCIPY HODNOCENÍ V KOOPERATIVNÍM UČENÍ	27
4.1.1	Co a proč hodnotit v kooperativním učení	28

4.1.2	<i>Kdo a koho hodnotí v kooperativním učení</i>	29
4.1.3	<i>Jak hodnotit v kooperativním učení</i>	30
4.1.4	<i>Hodnotící jazyk</i>	31
4.1.5	<i>Kritéria hodnocení kooperativního učení</i>	32
4.1.6	<i>Sumativní a formativní hodnocení</i>	32
4.1.7	<i>Metody a techniky hodnocení v kooperativním učení</i>	33
4.2	SPECIFIKA HODNOCENÍ KOOPERATIVNÍHO UČENÍ	33
4.3	ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	34
5	EMPIRICKÝ VÝZKUM	36
5.1	VÝZKUMNÝ VZOREK	37
5.2	METODIKA VÝZKUMU	38
5.2.1	<i>Fáze akčního výzkumu</i>	38
5.2.2	<i>Prezentace výsledků akčního výzkumu</i>	39
5.2.3	<i>Metody akčního výzkumu</i>	39
5.3	ČASOVÁ ORGANIZACE PRŮBĚHU VÝZKUMU	42
5.4	FÁZE REALIZOVANÉHO AKČNÍHO VÝZKUMU	42
5.4.1	<i>Reflexe dosavadní praxe</i>	43
5.4.2	<i>Identifikace oblasti zlepšení výuky</i>	44
5.4.3	<i>Zavedení změn ve výuce</i>	45
5.4.4	<i>Zkoumání změny ve výuce. Metody šetření</i>	52
5.4.5	<i>Výsledky šetření k prováděné změně</i>	54
5.5	ZÁVĚRY EMPIRICKÉ ČÁSTI	67
5.6	DISKUZE	69
6	ZÁVĚR	73
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	75
8	SEZNAM ZKRATEK:	77
	PŘÍLOHA 1	I
	PŘÍLOHA 2	II

1 Úvod

Člověk je tvor společenský, ve společenství vyrůstá, vyvíjí se a většinou se ve společenství ostatních lidí pohybuje celý život, je na něm závislý a je jeho nedílnou součástí. A v tomto společenství se musí umět pohybovat, fungovat a záleží na míře dovedností, s jakou se dokáže prosadit, jak dokáže společnost využívat a jak dokáže být on sám užitečný. Kooperativní učení podporuje rozvoj těchto kompetencí, ale není v současném školství u nás rozšířeno takovou měrou, jaká by mu příslušela. Jedním z důvodů, proč není kooperativní učení zařazováno učiteli do výuky, je specifická hodnocení kooperativních činností.

Jsem pedagogem již více než 25 let. Během své praxe jsem působila na různých stupních a typech škol jako učitel výtvarné výchovy a praktických předmětů s umělecko-řemeslným zaměřením. V tomto oboru je spolupráce naprosto nezbytnou součástí výuky, a to jak spolupráce učitele a žáků, tak spolupráce mezi žáky navzájem. Vždycky mě zajímalo, jak skloubit výuku předmětu s rozvíjením spolupráce. Snažím se hledat co nejefektivnější metody výuky, připravovat hodiny tak, aby byly zajímavé a inspirativní. Důraz kladu zejména na osobnostní rozvoj žáků a studentů, na jejich vzájemnou komunikaci, spolupráci a pomoc. V současné době je velký společenský tlak na výsledky, na dosahování co nejlepších výkonů, a tento tlak se přenáší i do školství a do výuky. Posilování sebedůvěry a schopnosti sebereflexe a životního nadhledu vnímám jako způsob obrany před negativními vlivy tohoto tlaku.

Hlavním smyslem mé práce je více porozumět žákům, přiblížit se jim a pozorovat jejich vývoj, chování a prožívání. Důležitým motivem byla také změna mé vlastní výuky, realizace nových nápadů a jejich zhodnocení. Výzkum byl pro mě výzvou zejména v tom smyslu, že moje mnohdy spíše intuitivní postupy bylo možno srovnat s metodami, které vycházely z konkrétního teoretického rámce.

Tématem této diplomové práce je hodnocení v kooperativním učení. Teoreticko-empirická práce je zaměřena na inovaci vzdělávání použitím kooperativního učení. Cílem práce je zmapovat specifika a možnosti hodnocení v kooperativním učení na základě studia odborné literatury a na výstupech z akčního výzkumu mé vlastní výuky, realizovaného na základní škole.

Teoretická část je věnována popisu kooperativního učení, školního hodnocení a zejména hodnocení kooperativních činností, jsou zde definovány základní pojmy, jejich

charakteristiky a vztah ke zpracovávanému tématu. Výběr literatury je zaměřen především na problematiku kooperativního učení a jeho praktickou aplikaci. Kooperativní učení je obsahem první kapitoly. Dalším zpracovávaným tématem je hodnocení zejména se zaměřením na školní hodnocení. Kapitola hodnocení v kooperativním učení obsahově vychází z obou předchozích témat a hledá odpovědi na následující otázky: Je hodnocení nezbytnou součástí kooperativního učení? Co, proč, kdo, koho a jak hodnotí v kooperaci, jak jsou tato hodnocení definována, jaká jsou možná kritéria? Mohou hodnocení ovlivňovat samotný proces kooperativního učení? Je hodnocení kooperativního učení snadné nebo je naopak mnohem náročnější než třeba hodnocení při použití frontální výuky?

Empirická část práce je zprávou z akčního výzkumu vlastní výuky na druhém stupni základní školy, popisuje proměnu výuky zavedením práce v kooperativních skupinách a sleduje zapojení žáků do výuky ve vztahu ke kritériím hodnocení a změny v pojetí a úrovni sebehodnocení v závislosti na formě a četnosti zařazování do výuky. Empirická část obsahuje teoretická východiska použitých metod, popis průběhu výzkumu a jeho hodnocení. Součástí výzkumu byla dotazníková šetření zaměřená na sebehodnocení žáků a reflexi kooperativních činností, rozbor žákovských prací, prezentace a reflexe všech kooperativních činností. Získané informace byly následně použity pro změny ve výuce, směřující k větší motivaci žáků, jejich zájmu o předmět a posílení sociálních vztahů ve třídě. Cílem této části práce bylo podat zprávu z mé vlastní výuky, respektive z její inovace. Popis konkrétních situací, jednotlivých kroků a fází výzkumu je částečně také obrazem celkové atmosféry ve školství, i když je samozřejmě ovlivněn subjektivním pohledem autora.

Rozvoj sociálních kompetencí u žáků je deklarován jako priorita současného vzdělávání, strategie kooperativního učení je účinným nástrojem, jak tohoto rozvoje dosahovat. I přes propracovanost teorie a mnohé empirické výzkumy není kooperativní učení ve školách zatím rozšířeno, je mnohdy zaměňováno za učení skupinové nebo je různě modifikováno bez ohledu na metodologická východiska. Částečným záměrem této práce je proto přispět k popularizaci této výukové strategie a motivovat další učitele k jejímu používání.

2 Kooperativní učení

Následující text je popisem základních charakteristik kooperativního učení. Popisují znaky kooperativního učení, organizaci učebního prostředí, kam tematicky spadá vytváření skupin, jejich velikost a role, které v nich žáci zastávají. Nezbytná je charakteristika role učitele v kooperativním učení a cíle tohoto učení. V závěru se věnují činnostem vhodným pro kooperativní skupiny.

Kooperativní učení je organizovaná skupinová práce, ve které žáci nebo studenti spolupracují v malých kooperativních skupinách. Výuka je zaměřena na dosahování cílů v oblasti kognitivní a sociální.

2.1 Znaky kooperativního učení

Základní charakteristika kooperativního učení vychází z předpokladu, že je výukový proces charakterizován následujícími znaky (Johnson, Johnson in Kasíková, 2010, str. 37):

- **Pozitivní vzájemná závislost** - uspějí v případě, že uspějí všichni ze skupiny a vytyčeného cíle dosáhne celá skupina.
- **Interakce tváří v tvář** - žáci se učí v malých, kooperujících skupinách
- **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů** – výkon každého jedince je využit celou skupinou, všichni členové skupiny mají z kooperativního učení užitek.
- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností** - žáci se musí znát a věřit si navzájem, přesná komunikace, řešení konfliktů konstruktivním přístupem
- **Reflexe skupinové činnosti** - efektivita společné činnosti je dána schopností reflektovat činnost a rozhodovat o vlastních krocích ve skupině.

Kooperativní vyučování charakterizuje těchto pět základních znaků. Plánovat a realizovat výuky znamená tyto znaky převést do konkrétních činností. Absence jednoho z nich může narušit charakter výuky a účinnost vzdělávací strategie. Nejde tedy jen o to rozdělit žáky do skupin a přidělit jim úkol, jde o realizaci výuky se všemi znaky kooperativního učení. Kooperativní výuka dává žákům možnost zapojit se do činností, vzbuzuje zájem o zadané úkoly a zdůrazňuje důležitost každého člena skupiny a jeho spoluúčast na činnosti a na výsledku.

„Smysl kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jedince.“ (Kasíková, 2010, str. 38). Cílem je rozvoj každého žáka a posun v jeho individuálním vývoji.

Pozitivní vzájemná závislost existuje, pokud všichni členové skupiny vnímají, že jsou při plnění společného úkolu vzájemně propojeni a že nemohou uspět, pokud neuspějí i ostatní členové. Zároveň musí pro dokončení úkolu koordinovat své úsilí s jejich úsilím.

„Pozitivní vzájemná závislost je určena, strukturována cílem (goal interdependence), odměnou (reward interdependence) nebo zdroji (resource interdependence).“ (Kasíková, 2004, str. 79)

Pozitivní vzájemné závislosti se dosahuje definováním společného cíle, který musí zvládnout celá skupina. Je podporována i vhodně zvolenou odměnou (kritérii hodnocení nebo ziskem nějakých výhod). Důležité je i rozdělení zdrojů (každý člen skupiny disponuje informačními zdroji, jejichž uplatnění je nutné pro splnění daného úkolu) a rozdělení rolí ve skupině (doplňují se při plnění úkolu).

Interakci tváří v tvář lze při výuce zabezpečit rozdělením žáků do malých skupin (dva až šest členů). Při plnění učebních úkolů jsou žáci blízko sebe, vidí na sebe a získávají okamžitou zpětnou vazbu. Funguje interakce, která podporuje učení a rozvoj sociálních dovedností.

Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů znamená, že každý člen skupiny je odpovědný za svou účast při plnění úkolu. Osobní odpovědnost se týká jak úsilí k dosažení skupinového cíle, tak pomoci druhým v tomto úsilí. Individuální odpovědnost je v učení podporována různými způsoby – individuálním testováním společného úkolu, vybíráním výsledku práce skupiny namátkou od jednotlivce atp.

Interpersonální a skupinové dovednosti jsou nezbytnou součástí systému, jednak umožňují skupině efektivně fungovat, zároveň se v rámci kooperativního učení rozvíjejí. Jejich utváření je postupné od nejjednodušších po dovednosti již velmi složité, od vzájemného poznávání, budování důvěry až po řešení problémů.

Reflexe skupinové činnosti podmiňuje efektivitu společné činnosti. Úspěch kooperativního učení je do značné míry závislý na tom, zda a jak skupiny žáků reflektují společnou činnost, jak ji popisují a jak rozhodují o dalších krocích. Reflexe zahrnuje hodnocení, účinnost či neúčinnost dosavadního postupu, zapojení jednotlivých členů a plánování dalšího postupu. Spolu s rozvojem kooperativních dovedností umožňuje i rozvoj intelektové úrovně žáků. (srov. Kasíková, 2004, str. 38)

2.2 Organizace kooperativního vyučování

2.2.1 Učební prostředí

Kooperativní učební prostředí je jednou z podmínek pro kvalitní proces učení, napomáhá žákům dosahovat co nejlepší výsledky. Má tyto základní rysy (Kasíková, 2010):

- Učitel spoléhá na možnosti, které přinášejí pro učení vrstevnické vztahy.
- Role učitele se mění z osoby, která sděluje, předává vědění, k tomu, kdo je zodpovědný za pečlivé strukturování učebních zkušeností a kdo pomáhá žákům v jejich učení.
- Změněná role učitele by se dala definovat jako role facilitátora: určuje cíle, navrhuje úkoly a jejich rozdělení, monitoruje chování žáků, podporuje jejich činnost, povzbuzuje ke kooperaci, vytváří podmínky pro reflexi.
- Žáci mají důvěru v sebe jako osobnosti, které se učí podstatným věcem a které mohou spolurozhodovat o svém učení.
- Ve výuce jsou utvářeny podmínky pro zapojení všech žáků, tedy i těch, kteří při frontálním způsobu stojí stranou.
- Řeč žáků je důležitou součástí výuky.
- Žáci bez stresu generují nápady, které jsou třeba i jen pokusnými návrhy, ne zcela ještě zformulovanými. Jsou to však návrhy, které jim pomáhají dostat se blíž k hlubšímu porozumění.
- Žáci jsou připraveni myslet nahlas, protože při práci s novými informacemi nebo při hledání smyslu zkušeností využívají jazyk explorativním způsobem.
- Chyby a nepřesnosti jsou považovány za stimul k dalšímu učení.
- Žáci se nebojí prezentovat výsledky, produkty své práce kritickému publiku. Tato důvěra je umožněna tím, že tyto výsledky již prošly kritickým pohledem členů skupiny.
- Materiální prostředí je přizpůsobeno cílům kooperativní činnosti: židle a stolky jsou volně přestavitelné, prostředí poskytuje volný přístup ke zdrojům učení (knihám, materiálu pro manuální činnosti aj.). Adekvátní je přírůstek: třída jako dílna poznání.
- Materiální prostředí má evokovat pocit soudržnosti (např. na nástěnce fotografie ze společné práce aj.). (srov. Kasíková, 2010, str. 39 – 40)

2.2.2 Utváření skupin

Kooperace je založena na práci v malých skupinách. Utváření těchto skupin je závislé na činnosti, kterou mají žáci vykonávat a době, po kterou bude činnost probíhat. Na základě toho rozlišujeme tyto tři druhy skupin (Kasíková, 2010):

- Dočasné, tzv. ad hoc skupiny jsou ustavovány na několik či více minut, krátkodobé, vhodné k reflexi činnosti
- Dlouhodobější kooperativní učební skupiny vytvořeny na dobu potřebnou ke splnění úkolu, od jedné vyučovací hodiny po dobu několika týdnů
- Základní kooperativní skupiny, dlouhodobé heterogenní učební skupiny se stálým členstvím, poskytují podporu, pomoc a povzbuzení každému členovi skupiny (srov. Kasíková 2010, str. 72 – 73)

Není zde tedy otázkou, zda na některé činnosti vytvářet malé skupiny žáků, ale jaký způsob je pro danou třídu a danou činnost nejvhodnější. A tak zatímco jsou pozitivní a negativní důsledky trvalého rozdělení žáků podle schopností a zájmů stále diskutovaným tématem, je prokázáno, že pružné vytváření skupin žáků uvnitř třídy podle okamžitých cílů a činností je pro žáky přínosné. (srov. Pasch a kol, 1998, str. 248)

Pokud se mají žáci naučit samostatné práci a rozhodování, je nutné, aby alespoň část výuky pracovali samostatně nebo v malých skupinách. Mají-li se naučit spolupracovat s druhými lidmi, pak je třeba, aby činnosti prováděli v kooperaci s ostatními. Zde je nutno říci, že žádné uspořádání výuky není to „jediné správné“ a také že nevyhovuje všem. Frontální výuka má ve výuce své nezastupitelné místo, zejména při výkladu látky a při práci s většími počty žáků. Také samostatná práce žáků je často nenahraditelnou formou výuky. Další organizační formou je práce v menších skupinách nebo dvojicích.

Při utváření skupin existuje několik možností. Učitel může ponechat rozdělení plně v kompetenci žáků nebo může proces korigovat. Skupiny mohou být homogenní nebo heterogenní, žáci do nich mohou být zařazeni na základě schopností, shodných zájmů, podle charakteru zadaných úkolů nebo podle potřeb dětí. (srov. Pasch a kol, 1998, str. 248)

Další možností je rozdělování pomocí různých klíčů, jako je losování, rozpočítávání apod. Tento způsob je vhodný při tvorbě krátkodobých skupin vhodných k jednorázové činnosti. Při tvorbě dlouhodobých skupin je možné zohledňovat různá kritéria jako jsou talent, pohlaví, přátelské vztahy, různé handicap a znevýhodnění, předchozí zkušenosti s prací ve skupinách atd. a rozdělování žáků má v tomto případě plně v kompetenci učitel. Dělení žáků podle zájmů může být přínosné zejména žákům

s nějakým hlubším a specifickým zaměřením. Lze zde využít dosavadních vědomostí žáků z různých oborů, ale i sociální dovednosti, zkušenosti z různých sociálních prostředí, z cestování, z rodinného zázemí.

Rozdělení do skupin je možné provádět také na základě zvládnutí určitého učiva a toto dělení umožňuje opakování látky, její procvičování na různých úrovních. Je vhodné také pro náročnější typy projektů, které vyžadují řešení složitějších problémů a jsou určeny pro nadanější žáky nebo pro děti, které daná oblast zajímá. Pro třídu jako celek takové projekty vhodné nejsou. Pokud jsou skupiny homogenní, mohou i slabší žáci dosáhnout úspěchů při řešení problémů, které se ostatním zdají lehké. Dosažený úspěch může být pro členy takové skupiny motivační, protože ve skupinách s nadanými žáky by takový úspěch nezažili. (srov. Pasch a kol, 1998, str. 248)

Kooperativní učení podporuje rozvoj a upevňování sociálních vztahů ve skupině, různorodost ve složení skupin je pro tento způsob výuky tedy zásadní podmínkou a výhodou. Zejména žáci z jiného kulturního prostředí mohou být pro práci skupin přínosem. Získají cenou motivaci, mohou-li při výuce ukázat zajímavosti ze své země, své kulturní zvyky, typické oblečení, jídla apod. Z toho, co by jinak mohlo být pro takové žáky handicapem, je možné tímto způsobem udělat přednost. Proto je možno vztahovat kooperativní učení k „výukovým strategiím orientujícím se na pozitivní využití kapitálu diversity“. (Kasíková, 2009, str. 14).

Právě ve fázi dělení žáků do skupin nastává zásadní moment celého procesu, na nějž navazuje celá řada kroků, vzájemných reakcí, vnitřních dějů ve skupinách až po závěrečná hodnocení a sebehodnocení. Cílem kooperativního vyučování je podpora jedince, práce ve skupině je velmi účinným nástrojem k dosažení tohoto cíle. Vhodnost výběru složení skupiny se může ukázat až při samotné práci. Zdánlivě nesourodé skupiny mnohdy vytvoří funkční celek a skupiny, které na první pohled vypadaly velmi kompatibilně, nejsou schopny kvalitní kooperace bez zásahů učitele.

Důležitá je osobní zkušenost učitele a předchozí praxe s touto formou vyučování, jeho schopnost vnímat dynamiku celé třídy i jednotlivých skupin, dovednost improvizace, empatického naslouchání a trpělivého pozorování. Zvolit způsob kooperace jako výukovou strategii ve třídě není záruka rychlého úspěchu, pohodových hodin a hladkého průběhu vyučování. Právě při tvorbě skupin může dojít k prvním konfliktům, proto je tato část procesu velmi důležitým bodem. Žák, který je z nějakého důvodu vyloučen z kolektivu, spolupráce s ním je obtížná jak pro spolužáky, tak i pro učitele, může být při zařazení

do skupiny agresivní nebo naopak naprosto apatický. Se zařazováním do skupinové práce mívají problém žáci se specifickými poruchami učení, ADHD, ADD, poruchami chování, často i děti cizinců nebo příslušníci etnických menšin. Také není jednoduché začlenit žáky s individualistickou osobností, často pocházejí z rodin se silným socioekonomickým zázemím nebo žáky provozující aktivně vrcholový sport.

2.2.3 Velikost skupin

Při vytváření skupin je třeba vycházet vždy ze stanoveného cíle. Záleží také na typu úkolu, který má skupina splnit. Velkou roli hraje také předchozí zkušenost dětí z touto formou výuky, osobnost učitele a jeho schopnost řídit procesy kooperativních činností. (srov. Kasíková, 2010, str. 75) Vzhledem k samotnému charakteru výuky, tedy že se žáci nad prací setkávají tzv. tváří v tvář, je dle autorky vhodné tvořit skupinky 3-5 žáků, z psychologického hlediska je neoptimálnější skupina čtyřčlenná. Více žáků ve skupině přináší riziko vytváření menších skupinek, které pracují samostatně, což narušuje kooperativní charakter výuky.

Pasch (1998) k problematice velikosti skupin uvádí, že „*čím je skupina početnější, tím je těžší zajistit, aby se všichni žáci zapojili.*“ (Pasch a kol., 1998, str. 251). Za nejproduktivnějším autor považuje dvojice, trojice a čtveřice žáků a zdůrazňuje interakci tváří v tvář jako základní a podstatný prvek kooperace.

Velikost skupin může být v jedné třídě rozmanitá, pokud to charakter zadání úkolu umožňuje. V tomto případě je možné kombinovat kooperativní skupiny a práci jednotlivců a nechat individuálně pracovat ty žáky, kteří ve skupinkách opakovaně selhávají. Tento způsob je vhodné použít zejména ve třídách, které se tomuto způsobu výuky teprve učí. Jak již bylo výše řečeno, kooperativní vyučování není jednoduchá a všespásná metoda, žáci se často učí tomuto způsobu vzdělávání poměrně dlouhou dobu. Záleží na četnosti používání, na předmětech, ve kterých je kooperace využívána, samozřejmě i na osobnosti učitele. Také velikost skupin je jedním z kritérií pro úspěšnou aplikaci. Příliš velké skupiny mohou být neefektivní, činnosti v nich probíhající se hůře ze strany vyučujícího koordinují. Při zavádění kooperace je tedy důležité vhodně volit jak velikost skupin, tak jejich složení a trvání.

2.2.4 Role ve skupině

Rozdělením žáků do skupinek se změní i jejich role. V třídním kolektivu zaujímají žáci trvale sociální role, které se pro ně stávají rolemi zvykovými. Žák je pak často vnímán a hodnocen podle jejich charakteru. Tato situace se ale mění právě při vytvoření nových výukových skupin. Nové uspořádání může být jednak stimulujícím faktorem k opuštění dosavadní role a vzniku role nové, ale také může být pro některé žáky velmi stresujícím momentem, ztrátou sebejistoty a orientace v sociálních vztazích. Právě tato situace je dalším klíčovým momentem v procesu kooperace. Jak již bylo řečeno, jedním z hlavních cílů kooperace v sociální rovině je posilování jednotlivce a to v přímé souvislosti s jeho působením v sociálních strukturách kooperativní skupiny. Naplnění tohoto základního cíle musí tedy probíhat v souladu s individuálními potřebami každého jedince a zároveň s ohledem na ostatní členy skupiny.

„Podněty pro další učení, změny činnosti a změny chování přináší převzetí jiné než zvykové role ve skupině. Žáci s jejich přebíráním, ale i pozorováním druhých v rolích učí analyzovat různé produktivní a neproduktivní role, které hrají členové ve skupinovém procesu.“ (Kasíková, 2010, str. 79)

Role ve skupině jsou dány počtem členů a charakterem úkolu. Např. ve čtyřčlenné skupině jsou to dle Kasíkové (2010) koordinátor, pracovník s informacemi, sekretář a pozorovatel. (srov. Kasíková, 2010, str. 79)

2.2.5 Typy žáků v kooperujících skupinách

Žáci si při rozdělování do skupin zachovávají své osobní charakteristiky, které mohou být složením skupiny v průběhu aktivit částečně potlačeny nebo naopak stimulovány. Změna zvykových rolí, které žáci trvale zastávají v třídním kolektivu, může vyvolat prosazení charakterových vlastností, které byly do té doby nevýrazné.

Dle Kasíkové (2010) rozlišujeme tyto základní typy žáků:

- Dominantní žák – většinou okamžitě převezme iniciativu ve skupině. Východiskem z této situace je pověřit jej rolí, která svým charakterem tlumí projevy dominantního chování.
- Slabší žák – tito žáci bývají více motivováni k učení, více se angažují v plnění úkolů, když mají příležitost pomoci skupině. Přítomnost méněschopného žáka

znamená, že ostatní členové skupiny se více snaží o to vysvětlit nebo objasnit mu téma, které nepochopil. Z této situace mají prospěch obě strany.

- Ostýchavý žák – jeho povahové rysy jej nenutí zapojit se do kolektivní práce. Východiskem, jak zapojit tohoto žáka do skupinové práce, je pověřit jej rolí, která vede k začlenění do skupiny (např. role vyhledávače informací). (srov. Kasíková, 2010, str. 83 – 86)

Uvedené typy žáků jsou pouze orientační, protože v praxi se různým způsobem prolínají a mohou se měnit v závislosti na situaci. V jedné skupině může konkrétní žák působit dominantním dojmem, v jiné skupině může být žákem slabším. Vše záleží na složení skupin, na úrovni znalostí a dovedností jednotlivých členů, na zadaném úkolu a často i na aktuálním psychickém stavu žáka.

2.3 Role učitele

Při práci v kooperujících skupinách se mění role žáků, které zastávají při frontálním vyučování. Vzhledem k tomu, že kooperativní vyučování vychází z podstaty konstruktivního modelu školy, výraznou změnou prochází také role učitele, resp. její pojetí. Učitel se stává průvodcem procesu, koordinuje a pomáhá.

Učitel tedy (Kasíková, 2015):

- *rozdělí třídu na několik menších heterogenních skupin,*
- *stanoví pro činnost skupin cíle v rovině věcné a sociální,*
- *vytvoří předpoklady pro to, aby žáci mohli pracovat na základě pozitivní vzájemné závislosti, a pro individuální skládání účtů,*
- *monitorují činnost skupin (sleduje, jak se jim daří spolupráce při plnění úkolu a jak se individuálně zapojují do úkolu),*
- *dají prostor pro hodnocení i prostřednictvím reflexe skupin, příp. nabídne skupinám způsoby hodnocení skupinové činnosti.*

Změna role učitele je často změnou zcela zásadní. Může být důvodem, proč se někteří učitelé vyhýbají kooperativnímu vyučování, proč vnímají tento způsob výuky jako nekoordinovatelný, neefektivní a také si nevědí rady s následným hodnocením. Fakt, že učitel není v modelu konstruktivní školy garantem pravdy, ale je průvodcem žáka, je pro mnohé pedagogy nejen nepředstavitelný, ale i nepřijatelný. Mnozí učitelé jsou bohužel stále zastánci frontální výuky, klasického uspořádání tříd a hodnocení založeného

na známkování. Cílem výuky je získávání znalostí, tolik deklarované kompetence jsou některým učitelům často vzdálené a nový rámcově vzdělávací program přijali mnozí pouze formálně.

2.4 Cíle kooperativní výuky

Hovoříme-li o cílech vyučovacího procesu, kooperativní způsob práce má cíle poznávací a cíle rozvíjející sociabilitu žáků. Skupina pracuje současně na dvou úrovních, úkolové a socioemocionální. (srov. Kasíková, 2004, str. 90) Při plánování cílů je tedy důležité umět propojit cíle poznávací s kooperativními způsoby práce, díky nimž jsou rozvíjeny osobnostní kompetence žáků.

„Základním způsobem, který umožňuje propojování cílů v zájmu rozvoje osobnosti po stránce kognitivní i sociální, je práce s klíčovým elementem kooperativního učení - pozitivní vzájemnou závislostí.“ (Kasíková, 2004, str. 91)

Pozitivní vzájemnou závislost lze dle autorky ve vyučování strukturovat několika způsoby. Jedním z nich je utváření pomoci cílů, což znamená, že je stanoven společný cíl pro skupinu, ke kterému směřuje úsilí celé skupiny. Jedinec uspěje pouze tehdy, když cíle dosáhne skupina a skupina uspěje, pokud cíle splní jednotlivci.

Znalost cíle je prostředkem zvyšování efektivity vyučování. Žáci potřebují znát konkrétní cíl aktivity a přesná kritéria jejího hodnocení. Mohou tak posuzovat výsledky své práce a také posun, kterého dosáhli. V případě kooperativního vyučování jsou cíle dvojího charakteru, žáci by tedy měli vědět, jaký je cíl výukový a jakého cíle mají dosáhnout v oblasti sociálních vztahů. Jednoduchá, přesná a žákům srozumitelná formulace cíle je proto důležitá. Dalším důležitým faktorem je dosažitelnost cíle, což je obecně platné pravidlo pro plánování všech didaktických aktivit.

2.5 Úkoly vhodné pro kooperativní skupiny

Jak již bylo řečeno, rozdělování žáků je podmíněno také charakterem úkolu, který má kooperativní skupina splnit. Jedním z kritérií může být úroveň zvládnutí určitých základních dovedností.

„Jen málo věcí ubíjí v dítěti motivaci tak spolehlivě jako stálé opakování látky nebo cvičení, které už dávno zvládlo, nebo naopak úkoly, které zcela zjevně přesahují jeho současné možnosti.“ (Pasch a kol, 1998, str. 248). Rozdělení podle schopností dle autorů

toto nebezpečí eliminuje zejména tam, kde dříve vyloženou látku nezvládli všichni stejně dobře.

V heterogenních skupinách, které jsou v odborné literatuře považovány za velmi přínosné, může dojít ke ztrátě motivace u nadaných i slabších žáků. Nadaní žáci se mohou nudit a slabší se spoléhají na ostatní. Pokud mají kooperativní činnosti motivovat všechny děti a klást jim přiměřené úkoly, je třeba činnosti důsledně plánovat. Cohen (1986) formuloval několik zásad pro tvorbu úkolů, jejichž dodržování by mělo pomoci vyhnout se uvedeným rizikům:

1. Úkol pro kooperativní práci by měl mít více než jedno možné řešení nebo by k řešení mělo vést více možných cest.
2. Úkol pro kooperativní práci by měl být zdrojem vnitřní motivace a měl by představovat zajímavou výzvu pro všechny členy skupiny.
3. Úkol pro kooperativní práci by měl umožnit dětem, aby uplatnily různé dovednosti, zájmy a nadání.
4. Úkol pro kooperativní práci by měl využívat různých zdrojů informací, pracovat s různými médii a poskytovat zkušenost více smyslům. (srov. Cohen in Pasch a kol, 1998, str. 256)

Pro kooperaci se dle Kasíkové (2015) hodí tyto typy úkolů:

- *Úkoly komplexní, kde žáci mohou uplatnit nejrůznější druhy inteligence (verbální, matematicko-logickou, vizuálně prostorovou aj.).*
- *Úkoly, kde se řeší učební problém.*
- *Úkoly, které mají více řešení.*
- *Úkoly, které poskytují prostor pro plánování postupu řešení.*
- *Úkoly, které předpokládají prostor pro seberízení v učební činnosti (např. výukové projekty).*

Z těchto uvedených úkolů vyplývá, že kooperativní výuka obsahuje možnost individuální práce žáků (autorka zmiňuje přípravu vlastního návrhu na postup v úkolu a jeho následné zpracování ve skupině) a je kombinovatelná např. s frontální výukou. (srov. Kasíková, 2015)

3 Hodnocení

V této kapitole považuji za důležité vysvětlit pojem hodnocení, popsat jeho charakteristiky, cíle, podmínky a proces kontinuálního hodnocení. Dále se zaměřuji na školní hodnocení a hodnocení výuky. Jako významné uvádím dělení hodnocení na hodnocení sumativní a formativní. Vzhledem k tématu práce a zaměření empirické části práce se podrobně věnuji sebehodnocení žáků a kritériím hodnocení. Obsažnost kapitoly je dána tím, že zde předkládám poměrně široký popis hodnocení, na které v dalších kapitolách práce odkazuji. Poskytuji obecný rámec, na jehož pozadí v následující kapitole vyzdvihnu specifika hodnocení v kooperativním učení.

3.1 Cíle hodnocení

Základem každé aktivity je cíl, který je formulován podle konkrétní potřeby, aktuální situace nebo je výsledkem dlouhodobé zkušenosti. Dosažení stanoveného cíle je podmíněno plánováním činností, postupu a jednotlivých kroků, vytvoření časového harmonogramu a také výběrem konkrétních prostředků, metod a forem práce. Hodnocení jako aktivita má tedy také svůj cíl. Čím konkrétnější je cíl, tím konkrétnější jsou kritéria a hodnocení samotné.

3.2 Podmínky hodnocení

Plánování cíle hodnocení musí zohledňovat, v jakých podmínkách bude činnost realizována, a to podmínek vnějších a podmínek vnitřních. Vnější podmínky zahrnují např. prostředí, materiální vybavení, dostupnost služeb, velikost, poloha a prostorové možnosti, aktuální přírodní podmínky apod. Vnitřní podmínky vycházejí z člověka, jeho znalostí, dovedností, emočně motivačních vlastností a zkušeností. Jsou ovlivňovány vývojem člověka, věkem, zdravotním stavem, celkovou společenskou situací, ve které se člověk pohybuje. Velkou roli hraje hodnotový systém každého člověka, jeho osobní preference a životní orientace.

3.3 Kontinuální hodnocení

Hodnocení je předpokladem a východiskem pro další rozhodování a následné plánování, jde o proces kontinuálního hodnocení. Jak uvádí Kolář (2005), primárním impulsem je definovaná potřeba, přání nebo představa, díky nimž dochází k rozhodnutí. V této fázi si klademe otázky, jaký jsme si stanovili cíl a čeho chceme dosáhnout? Další fází je samotná realizace činnosti, tzn. fáze uskutečnění plánu. Po jejím ukončení následuje fáze vyhodnocení výsledku činnosti. Zde zjišťujeme, zda bylo cíle dosaženo nebo zda bude nutné cíl změnit. A na základě zjištění se znovu posouváme do fáze rozhodování. (srov. Kolář, 2005, str. 11). Tento proces kontinuálního hodnocení je přítomen ve všech lidských činnostech, až již vědomě nebo nevědomě. Je obsažen v realizacích drobných denních úkonů stejně jako při plánování velkých a náročných projektů a je dokladem toho, že hodnocení je organickou součástí jakékoliv lidské činnosti.

Přímou souvislost mezi hodnocením a činností uvádí také Slavík (1999):

„Hodnocení je díky své konativní funkci nutným průvodcem činnosti. Zabezpečuje výběr nejvhodnější cesty, která má vést k uskutečnění hodnoty neboli k dosažení cíle. Proto je hodnocení podmínkou každého rozhodování o postupech a cílech činnosti.“ (Slavík, 1999, str. 21)

Jak autor dále uvádí, *„hodnocení je součástí tzv. rozhodovací zpětné vazby, která vede k nápravě (korekci) chybných (nepřijatelných nebo málo efektivních) výkonů a zabraňuje nakupení omylů. Z tohoto důvodu je kvalitní hodnocení předpokladem úspěšného průběhu a uspokojujících výsledků činnosti.“* (Slavík, 1999, str. 21)

Hodnocení je přirozená součást lidské činnosti. Každá aktivita směřující k nějakému cíli je ve své průběhu, závěru nebo i s odstupem času hodnocena a podrobena srovnávání, ať již záměrně a plánovaně nebo podvědomě. Výsledkem je pak informace, která je určující pro další plánování a rozhodování.

„Hodnocení je dovednost, která umožňuje rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných. Z toho je zřejmé, že hodnocení neoddelitelně patří k hodnotám, k jejich objevování, vyzdvihování, potvrzování, nebo naopak kritizování, zpochybňování atd.“ (Slavík, 1999, str. 22)

A jakým způsobem tedy souvisí hodnocení se vzděláváním a výchovou? Pokud považujeme pedagogický proces za záměrné a cílevědomé působení, jde tedy o plánovanou a řízenou lidskou činnost s určitým cílem, je hodnocení její nedílnou součástí.

„Chápeme-li jako jednu z cílevědomých, záměrných lidských činností také výchovně-vzdělávací práci, pak je tedy hodnocení organickou součástí každé výchovně vzdělávací činnosti.“ (Kolář, 2005, str. 11)

3.4 Školní hodnocení

Hodnocení ve škole má mnoho podob a zahrnuje širokou oblast aktivit. Je to systém, prostupující celou školou a veškerým děním. Učitelé hodnotí žáky, jejich práci a pokroky, žáci hodnotí sebe, své spolužáky, ale také své učitele. A učitelé jsou hodnoceni nejen žáky, ale i svými kolegy, vedením, rodiči, někdy i veřejností. Proto jsou do školního hodnocení zařazeny *„všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“* (Slavík, 1999, str. 23)

3.4.1 Specifika školního hodnocení

Školní hodnocení je specifickým případem hodnocení. Dle Slavíka (1999) o něm obecně platí vše, co se dá uvést o jiných typech hodnocení z různých oblastí lidské činnosti, z různých oborů. Školní hodnocení je ale specifické tím, že se týká jedinečné sociální instituce - školy, která se od jiných sociálních institucí, kde se také hodnotí (trhu, vědy, soudnictví), v mnohém liší. Vztahuje se k procesu výuky a je zdrojem zcela zvláštní zkušenosti, kterou nelze získat jinde než ve škole nebo v těsné souvislosti se školou. (srov. Slavík, 1999, str. 23)

Specifika školního hodnocení se zabývají i další autoři:

„Školní hodnocení je specifickým případem hodnocení. Týká se školy, vztahuje se k výuce (procesu učení a vyučování) a jejím aktérům (žákům, učitelům). Je ve své podstatě systematické (určené vzdělávacími standardy).“ (Čábalová, 2011, str. 160)

Právě systematickost je jednou z charakteristik a specifík školního hodnocení:

„Pedagogická evaluace nebo hodnocení je systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem. Pedagogické hodnocení je systematické proto, že je to činnost připravená, organizovaná, prováděná periodicky, přičemž její výsledky jsou podrobovány revizi či opravám pomocí stanovených revizních postupů.“ (Pasch a kol, 1998, str. 104)

Systematičnost hodnocení žáků lze dle Koláře (2005) spatřovat v tom, že učitel tuto činnost připravuje, organizuje, provádí ji pravidelně, v určitých časových intervalech a výsledky jsou porovnávány se zvolenými normami.

„Školní hodnocení tedy poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Je v podstatě zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů.“ (Kolář, 2005, str. 17)

3.4.2 Hodnocení ve výuce

Školní hodnocení má několik možných úrovní, podle oblastí, kterých se týká. Jednou z nich je výuka, tedy činnosti učitele a žáků. Hodnocení je její nedílnou a nezbytnou součástí jak v průběhu aktivit, tak v jejich závěru.

„Hodnocení můžeme také chápat jako činnost, aktivitu, která sleduje jak výsledek, tak proces dosahování cíle, sleduje podmínky i prostředky dosahování těchto cílů a činnosti žáka, žáků i učitele v procesu dosahování cílů.“ (Čábalová, 2001, str. 160)

Hodnocení jako nedílnou součást procesu vyučování popisuje také např. Skalková (2007):

„Pojem hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska a k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování. V běžné praxi učitel neustále pozoruje činnost žáků, analyzuje jejich procesy učení, aby v interaktivní součinnosti s nimi reagoval a optimalizoval proces vyučování.“ (Skalková, 2007, str. 176)

Jak autorka dále uvádí, činí tak učitel nejrozličnějšími formami, verbální nebo neverbální komunikací: souhlasným nebo nesouhlasným pokývnutím hlavy, opakováním určité myšlenky, pohledem, tónem hlasu, kladnou nebo negativní poznámkou, projevem zájmu o osobnost žáka, pochvalou nebo napomenutím apod.

„Hodnocení probouzí a podporuje vnitřní účast žáka na vykonávané činnosti. Hodnocení žáků vnitřně souvisí především se základním sociálním vztahem v procesu vyučování, tj. se vztahem mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem.“ (Skalková, 2007, str. 177.)

Hodnocení ve vyučování může být velmi efektivním nástrojem při práci s žáky. Pozitivní a průběžné hodnocení má velký vliv na vykonávané činnosti, na atmosféru ve třídě a je aktivizujícím prvkem ve výuce.

„Pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků používá učitel celou řadu prostředků. Hodnocení žáků – jejich výkonů, činností, chování – je jeden

ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti.“ (Kolář, 2005, str. 15)

O důležitosti a účinnosti hodnocení ve vyučování není pochyb. Dokládá to i další z autorů, kteří se tématem hodnocení dlouhodobě zabývají:

„Hodnocení je jedním z nejdůležitějších pedagogických nástrojů, jak dosahovat cílů výuky.“ (Slavík, 1999, str. 75)

Hodnocení může být dle Slavíka (1999) pedagogickým nástrojem, ale může být také samotným cílem výuky, pokud je chápán jako kompetence, kterou si mají žáci osvojit. K tomu je zapotřebí přesné stanovení kritérií, vysvětlení, proč mají žáci hodnocení ovládat a jak a kdy ho mají používat.

Stanovování cílů výuky je základem pedagogické práce. Plánování výuky zahrnuje i plánované hodnocení. Cíle a hodnocení jsou spolu provázány a vzájemně se ovlivňují.

„Vzájemná závislost mezi cíli a hodnocením má závažný pedagogický důsledek: Z rozboru učitelova hodnocení se věci znalý pozorovatel může dozvědět o cílech, které učitel sleduje. A nejen to. Leckdy může dokonce odhalit rozpor mezi vyhlášenými cíli a cíli skutečnými, tj. těmi, které si sám učitel neuvědomuje, jež však přesto podmiňují jeho hodnocení.“ (Slavík, 1999, str. 77) Autor uvádí jako příklad výuku tvůrčích předmětů. Zdánlivě deklarovaný rozvoj tvořivosti u žáků jako cíl výuky může být v rozporu s kritérii hodnocení. Učitel např. ve skutečnosti hodnotí pečlivost, snaživost a respekt k pravidlům, která studentům stanovil, což je pravý opak tvořivosti a nastává nepřehledná situace.

Pedagogické hodnocení dle autora vždy vypovídá o skutečných cílech, ke kterým učitel směřuje, dokonce i tehdy, když si své skutečné cíle neuvědomuje.

Souvislost mezi hodnocením a pojetím výuky výstižně popisuje Kolář (2005):

„Významným specifikem hodnocení žáků je jeho úzká souvislost s učitelovým pojetím výuky, řízením učebních činností žáků a následným hodnocením této činnosti či produktu této činnosti. Učitelovo pojetí výuky ovlivňuje do značné míry způsob, jakým učitel vyučuje, spoluurčuje průběh vyučování, a tím i jeho výsledky. Je to vlastně jakási představa o tom, jak by měla výuka probíhat a tuto představu se učitel snaží ve výuce určitým způsobem realizovat – plánuje, organizuje, řídí učební činnosti žáků a také samozřejmě hodnotí jejich dosažené výsledky.“ (Kolář, 2005, str. 21)

3.5 Druhy hodnocení

Ve výukovém procesu je možné použít různé typy hodnocení. Charakteristiky jednotlivých typů jsou uváděny v odborné literatuře poměrně často, zajímavé jsou rozdílné pohledy jednotlivých autorů.

Např. Čábalová (2011) uvádí, že pokud je výuka zaměřena spíše na předávání hotových poznatků (transmisivní model vyučování), jsou předmětem hodnocení zejména výkon žáka a jeho vědomosti. Jsou měřeny výsledky procesu prostřednictvím testů a zkoušení a ty jsou pak hodnoceny pomocí klasifikace.

Pokud je výuka zaměřena na rozvíjení osobnosti žáka a na jeho poznání (konstruktivní model vyučování), pak hodnotíme celý proces učení žáka. K tomu se dá vhodně použít např. slovní hodnocení a sebehodnocení. (srov. Čábalová, 2011, str. 160).

Pedagogická hodnocení je možné provádět kdykoli a je možné ho použít k mnoha různým záměrům. Dva z těchto záměrů jsou označovány jako formativní a sumativní hodnocení, v literatuře označované též jako finální (srov. Pasch a kol., 1998, str. 104). Hodnocení je autorem charakterizováno zejména z hlediska jeho načasování ve výukovém procesu:

„Formativní hodnocení poskytuje informace ve chvíli, kdy se program nebo člověk ještě mohou zlepšit.“ (Pasch a kol., 1998, str. 104) Takový druh hodnocení ukazuje na základě dosavadních výkonů žáků na efektivitu a úspěšnost výuky a pomáhá učiteli rozhodovat o dalším postupu ve výuce.

Sumativní hodnocení (finální) je hodnocení závěrečné, je tedy zařazeno až po dokončení aktivit. *„Finální hodnocení slouží k posouzení výkonu člověka nebo kvality programu po ukončení výuky.“* (Pasch a kol., 1998, str. 104)

Pro oba uvedené typy hodnocení je důležitý účel, ke kterému mají být hodnocení použita. *„...o tom, zda je hodnocení (evaluace) formativní nebo finální, rozhoduje jeho účel. Jeden evaluační postup totiž může posloužit oběma účelům.“* (Pasch a kol., 1998, str. 105)

Slavík (1999) uvádí k těmto typům hodnocení:

„Sumativní hodnocení i formativní hodnocení jsou ve škole důležité, ale oba způsoby se liší svou informační hodnotou i tím, že pro posuzovaného člověka mívá každý z nich rozdílné důsledky pracovní, mnohdy i prožitkové.“ (Slavík, 1999, str. 37) Dle autora je cílem sumativního hodnocení žáka zařadit, nikoli průběžně vést. Formativní hodnocení probíhá v průběhu žákovi práce a jeho cílem je upozorňovat na klady a nedostatky proto,

aby bylo možné usměrňovat průběh proces učení. Jak uvádí autor, „*formativní hodnocení je komplexní metoda pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje (slova, známky, body atd.)*.“ (Slavík, 1999, str. 39)

Rozdělení hodnocení na formativní a sumativní lze nalézt u mnoha autorů, např. Dvořáková (2011) označuje formativní hodnocení jako hodnocení průběžné, jehož cílem je poskytnout žákům čas na osvojení látky a prodloužit čas na učení.

„*V praxi to znamená nabízet co nejpestřejší formy zkoušení od úkolů individuálních po skupinové, od časově omezených, většinou rychlých forem zkoušení po celoroční úkoly, od písemných testů s uzavřenými otázkami po tvořivou práci s vlastními pomůckami.*“ (Dvořáková, 2011, str. 261) Podstatou těchto úkolů je dle autorky smysluplná činnost žáka, podporující porozumění a osvojení učební látky. Žák by se měl látkou zabývat, měl by ji pochopit, ne se ji nazpaměť naučit a vzápětí zapomenout.

Sumativní hodnocení je dle autorky hodnocení závěrečné, je poměrným součtem všech aktivit žáka a je vyjádřeno prostřednictvím známek na vysvědčení. Žák by měl hodnocení rozumět, měl by vědět, co konkrétně představuje.

Formativnímu hodnocení se velmi podrobně věnují autoři Starý, Laufková a kol (2016):

„*Za formativní lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat aby se něčemu dalšímu naučil.*“ (Starý, Laufková a kol., 2016, str. 12). Za jeden z přínosů formativního hodnocení uvádějí autoři zlepšení pracovního klimatu ve třídě, žáci přebírají odpovědnost za své učení a učitele vnímají více jako pomocníka při učení než jako autoritu, která je posuzuje.

Různé typy hodnocení zmiňuje také Kyriaciou (1996):

- *Formativní hodnocení* – zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků, poskytuje žákům užitečnou zpětnou vazbu, zaměřenou na odhalování chyb a nedostatků v práci žáků, nabízí rady ke zlepšení
- *Finální (sumativní, shrnující) hodnocení* – stanovuje úroveň dosažených znalostí v určeném časovém období, typickým příkladem jsou známky na vysvědčení nebo výsledky oficiálních zkoušek
- *Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu, staticko-normativní)* – hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních

- *Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)* – hodnocení na základě splnění kritérií, např. výkonnostní testy ve sportu, jazykové zkoušky, testy v autoškole
- *Diagnostické hodnocení* – překrývá se s formativním hodnocením, zaměřuje se ale především na odhalování učebních obtíží a problémů žáků
- *Interní (vnitřní) hodnocení* - činnosti prováděné učitelem, často součást vyučovacího plánu
- *Externí (vnější) hodnocení* - hodnocení prováděné osobami působícími mimo školu
- *Neformální hodnocení* - založené na pozorování výkonů a běžné činnosti žáků ve třídách
- *Formální hodnocení* - následuje po předchozím upozornění, žáci se mohou na hodnocení připravit
- *Průběžné hodnocení* - zakládá konečné zhodnocení úrovně prospěchu na poznatcích, které učitel získal v průběhu delšího časového období
- *Závěrečné hodnocení* - zakládá konečné zhodnocení stupně prospěchu na hodnocení, které bylo provedeno na konci výuky
- *Objektivní hodnocení* - metody známkování s vysokou shodou mezi vyučujícími (testy s bodovými kritérii)
- *Hodnocení průběhu (procesu)* - hodnocení činnosti, která právě probíhá
 - *Hodnocení výsledku* – založené na hmatatelném výsledku práce (písemka, projekt, kresba, zápis o zkoušce) (dle Kyriacou, 1996, str. 123-125)

Jak zmiňuje Obst (Kalhoust, Obst a kol, 2009, str. 406), kteréhokoli typu hodnocení je možno využít v různých situacích s ohledem na požadovanou funkci hodnocení. S ostatními autory se shoduje v důležitosti cíle a hodnocení jako nezbytné součásti plánování:

„V konkrétní pedagogické činnosti je třeba vždy myslet na smysl a cíl práce a podle toho volit příslušné metody. Potíž bývá v tom, že učitel často musí vyhovět najednou různým potřebám, cílům a zároveň zajistit, aby se předešlo možným nežádoucím průvodním jevům, nebo je omezit na nejmenší míru.“ (Kalhoust, Obst a kol, 2009, str. 406).

Zvláštní pozornost pak přikládá hodnocení formativnímu, které má sloužit zlepšení výkonu žáka. Jeho smyslem je průběžně poskytovat žákům informace o pokrocích, které

v učení dělají. Cílem hodnocení není určit, kdo je lepší a kdo horší, ale napomoci tomu, aby uspěli všichni žáci.

A jak se toho dá dosahovat? Petty (1996) navrhuje tento postup:

- *žákům individuálně objasňovat věci tak dlouho, jak budou pokládat za potřebné*
- *žákům poskytovat tolik praxe, kolik pokládají za potřebné*
- *velmi přesně definovat dovednosti, které žáci potřebují pro úspěšné zvládnutí kursu, aby mohlo být procvičování soustředěno správným směrem*
- *žákům jasně oznamovat, proč neuspěli, aby si mohli doplnit mezery, opravit chyby či se zdokonalit v dovednostech, v nichž nedosahovali požadovaného standardu*
- *umožňovat libovolný počet pokusů* (Petty, 1996, str. 345)

Oba autoři¹ zmiňují v této souvislosti výzkumy B. S. Blooma, který tvrdí, že při vhodných pokynech trvá učení slabším žákům nejvýše dvakrát tak dlouho než ostatním. Jakéhokoli zvládacího cíle² lze dosáhnout za předpokladu, že se žák bude dostatečně dlouhou dobu dostatečně snažit. Pokud podle Blooma žáci dostávají adekvátní pomoc, jsou jim ukazovány jejich chyby a mezery v porozumění a mají dostatek času, mělo by si 90% z nich osvojit 90% učivo (pravidlo „90-90“). Svůj systém výuky se zvládacími cíli nazval „mastery learning“ – volně přeloženo jako dokonalé, k mistrovství spějící nebo zvládací učení. (Kalhous, Obst a kol, 2009, str. 407)

Základní ideou „mastery learning“ je, že žák se učí, aby znal. Posiluje se odpovědnost žáka za jeho výkony, za pomoci učitele a spolužáků je může zlepšit. Metoda nabízí individuální přístup, zohlednění potřeb žáka a vysokou míru úspěšnosti, mění se také vztah učitele a žáka. Jak uvádí Obst, „*učitel nepotřebuje uplatňovat známkování jako prostředek moci nad žákem, ale žákovi dává najevo, že má upřímný zájem o něj samého a že mu pomoci*“. (Kalhous, Obst a kol., 2009, str. 408)

Je to jedna z cest, jak by mohlo dojít ke změně vztahu žáků ke školnímu hodnocení.

3.6 Formy hodnocení

Formy hodnocení žáků jsou ve skutečnosti vnější projevy hodnotícího procesu. Jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnotícího procesu. Jakou formu učitel

¹ Petty, 1996, str. 345 – 352, Kalhous, Obst a kol, 2009, str. 407 – 408

² Formulovaný jako zcela konkrétní výkon, který má žák zvládnout.

použije, závisí na konkrétní situaci, protože jde o maximální pedagogickou účinnost hodnocení. (srov. Kolář, Šikulová, 2005, str. 76)

Ve školách jsou nejčastěji používané tyto formy hodnocení:

- klasifikace (forma kvantitativního hodnocení)
- slovní hodnocení (forma kvalitativního hodnocení)

Obě tyto formy mají ve výuce své použití a často se používají v různých vzájemných kombinacích.

3.6.1 Klasifikace

Klasifikace je jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci hodnotí nejen dovednosti a vědomosti žáka, ale i chování žáka, vyjadřovací schopnosti a zájmy. Sleduje utváření pracovních návyků a vztahu k předmětu, do hodnocení se může promítnout i vztah učitele a žáka. Toto vše lze jen obtížně jednou známkou vyjádřit, a to zejména proto, že známka je statická a neměnná, zatímco učení a vyučování jsou procesy dynamické. (srov. Kolář, Šikulová, 2005, str. 82).

Ve vyučování bývá někdy proces hodnocení redukován právě na klasifikaci. Jak uvádí Dvořáková (2011), *„klasifikovat znamená označit známkou momentální výkon žáka, ovšem hodnotit je pojem širší a znamená vidět a posuzovat komplexně osobnost žáka, jeho vlastnosti, zaměření, schopnosti, potřeby a zájmy, možnosti a perspektivy jeho rozvoje“*. (Dvořáková in Kasíková, Vališová, 2011, str. 251). Autorka dále konstatuje, že klasifikace se stala základním kritériem pro posuzování práce nejen žáků, ale i učitelů. Ve shodě s dalšími autory považuje orientaci na známku za jednu z příčin ztráty původního smyslu vyučování - orientace na rozvoj poznání.

Klasifikace má svá pozitiva i negativa. Zámka sice odráží stav vědomostí a dovedností žáka, její sociální dimenze je však omezena. Nepodává totiž informace o snaze žáka, o pílí, tvořivosti, vytrvalosti, o jeho schopnosti kooperovat. Nevýhodou známky může být nízká objektivita, realibita³ a validita⁴. Zámka je ve škole symbolem úspěchu, známky mají motivační hodnotu, umožňují srovnávání výkonů. (srov. Kolář, Šikulová, 2005, str. 83)

³ Spolehlivost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zaručuje jeho stálost vzhledem k času a hodnotiteli

⁴ Správnost, platnost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zajišťuje to, že hodnocení zjišťuje to, co se od něj očekává a nic jiného

3.6.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je konkrétní vyjádření dosažené úrovně žáka, je to kvalitativní posouzení žákova výkonu nebo chování a je vyjádřeno formou slovní zprávy. Obsahuje nejen informace o výsledcích učení, ale zahrnuje také snahu žáků, jejich zájem a postoje. Informativnost slovního hodnocení závisí na tom, jestli se z něj žák se dozvídá kritéria hodnocení a míru své úspěšnosti v jejich rámci. Hodnocení by také mělo obsahovat možnosti nápravy, popř. návrhy dalšího možného rozvoje. Výhodou je také dialogická forma, žák je partnerem v rozhovoru. (srov. Slavík, 1999, str. 130). Zejména průběžné slovní hodnocení nestresuje žáky při výkonu, ale reguluje jeho učební činnost.

Slovní hodnocení umožňuje hodnotit žáky v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností a znalostí. Slovní hodnocení je konkrétní a vyjadřuje, co už žák umí a co je třeba ještě doplnit. (srov. Kopřiva in Kolář, Šikulová, 2005, str. 86).

Slovní hodnocení mohou provázet i některé problémy, může při něm docházet k podobným chybám jako u známkování, např. k nálepkování žáků, používání schémat a klišé. Je důležité, komu je hodnocení určeno. Některým formulacím nemusí rozumět ani žáci, ani rodiče. Slovní hodnocení také nevytváří možnost vzájemného porovnávání žáků. (srov. Kolář, Šikulová, 2005, str. 86).

Slovní hodnocení má svá pravidla. Dle Slavíka (1999) musí obsahovat tyto prvky, související s hodnocením podle kritérií:

1. vymezení obsahu (významu) kritéria
 2. stanovení míry dosažení kritéria, popis kontextu
 3. vysvětlení důvodů hodnocení, prognóza (výhled budoucího žákova výkonu)
 4. preskripce (předpis pro další činnost – co a jak napravovat, rozvíjet, udržovat)
- (srov. Slavík, 1999, str. 130-131)

Slovní hodnocení poskytuje hodně možností, jak citlivě zhodnotit žáka a jeho vědomosti, dovednosti, chování, může popsat okolnosti a možné příčiny neúspěchu a poskytnout i náhled do budoucna. Je dokladem individuálního přístupu k žákovi, je povzbuzující a motivující.

3.6.3 Sebehodnocení

„Jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk pro život vybaven, je schopnost kvalitně hodnotit svět kolem sebe i sebe sama. S touto schopností a dovedností se však dítě nerodí, ty se utvářejí u dítěte postupně tak, jak se vyvíjejí jeho poznávací

schopnosti a jak se utváří pod vlivem vnitřních a vnějších faktorů jeho vlastní já.“ (Kolář, Šikulová, 2005, str. 122)

Z pohledu současných tendencí vývoje hodnocení ve školách je dalším důležitým způsobem hodnocení sebehodnocení. Pokud má být tento způsob hodnocení efektivní, vyžaduje dobrou přípravu jak na straně učitele, tak na straně žáka. Učí žáka odpovědnosti za své učení, za výsledky své práce, žák musí být schopen samostatně se rozhodnout a své rozhodnutí vysvětlit a obhájit. Ve spolupráci s učitelem se žák učí vyrovnávat se svými neúspěchy, poznává své pozitivní stránky a plánuje další postup učení a svůj osobní rozvoj.

Sebehodnocení tedy vyžaduje od žáka určité dovednosti. Co tedy všechno se žák musí naučit, aby byl schopen efektivního sebehodnocení? Dle Čábalové (2011) jsou to tyto činnosti:

- *objektivně posoudit vlastní postupy, hodnotit vlastní práci a chování;*
- *učit se práci s chybou; žáci jsou postupně vedeni ke zpětné kontrole vlastní práce → vyhledávání a nalézání chyby → určení typu chyby (náhodný nebo opakovaný výskyt chyby) → vyhledání příčiny chyby (společně s učitelem, rodičem, samostatně) → vysvětlit chybu → napravit chybu (vlastním úsilím nebo za pomoci učitele, spolužáků, rodiče);*
- *vytvářet vhodné sociální klima třídy (tolerance k druhým, zvládání emocí při hodnocení, výcvik sociálních dovedností);*
- *využívat příležitost k sebehodnocení, kterou jim poskytuje učitel, spolužáci, rodiče;*
- *orientovat se na zvládnutí požadavků a zdravou míru sebevědomí a také sebeúcty.* (Čábalová, 2011, str. 169)

Sebehodnocení je velmi důležitá dovednost. Záleží především na učiteli a na jeho pojetí vyučování a hodnocení, jak dokáže žák objektivně posoudit svou vlastní práci a výsledky svého učení. Žák by měl mít ve vyučování prostor, kde by se mohl tomuto hodnocení učit. Porozumět své práci a sám sobě pak umožňuje porozumět druhým a ocenit jejich práci. To přispívá k rozvoji pozitivních vztahů v kolektivu a ke zlepšení třídního klimatu.

Také Slavík (1999) zdůrazňuje pozitivní vliv sebehodnocení (autor používá označení autonomní hodnocení) na osobnost žáka a na příznivé sociální a pracovní klima ve třídě. Zdůrazňuje, že „*autonomní hodnocení je hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat*“. (Slavík,

1999, str. 134) Sebehodnocení považuje autor za dovednost velmi důležitou, chápe ji jako součást žákovi autonomie, o kterou svým způsobem usilují všechna výchovná pojetí.

Za nejvyšší formu hodnocení označuje sebehodnocení Dvořáková (2011). Sebehodnocení je dle autorky charakteristickým prostředkem konstruktivní školy a vzdělávání 21. století. Škola je totiž jen částí žákova života a musí vybavit žáka mnoha dovednostmi, užitečnými po celý další život. Jsou to např. metody sebevýchovy a sebevzdělání – zpracování poznatků, jejich hodnocení a aplikace a zároveň metody sebehodnocení.

„Hodnocení se tak z prostředků dosahování cílů vyučování stává i jedním z cílů vyučování. Vytváření optimálních podmínek pro sebevýchovné aktivity včetně aktivit sebevzdělávacích a sebehodnotících je jedním ze stěžejních úkolů současné školy.“ (Dvořáková in Vališová, Kasíková a kol., 2011, str. 253)

3.6.4 Kritéria hodnocení

Velký význam v hodnocení mají kritéria, která se vztahují k procesu učení. Hodnocení založené na kritériích má následující pozitiva (Laufková, 2016):

- slouží ke konkretizaci výkon žáka
- pomáhá hledat silné stránky v žákově výkonu a upozorňuje na slabé stránky
- pro žáka je motivující, že výkon není porovnáván s výkony jiných žáků, ale vzhledem k zadaným kritériím
- žák je vtažen do procesu učení a je zodpovědný za vlastní výsledky
- možnost sledovat míru dosažení cíle zmírňuje subjektivitu hodnocení

(srov. Laufková in Starý, Laufková a kol, 2016, str. 51)

Jak autorka dále uvádí, je hodnocení založené na kritériích velmi dobrým podkladem pro sebehodnocení žáků, vrstevnické hodnocení a také pro hodnocení učitelem.

Chvál (2008) definuje obecně kritéria hodnocení jako „*měřítka, kterými poměřujeme kvalitu různých produktů*“. Z hlediska školního prostředí pak rozlišuje autor kritéria vztahující se k procesu vzniku či přípravy produktu a kritéria hodnocení výsledného produktu. Jako příklady uvádí:

Kritéria procesu vzniku či přípravy	Kritéria výsledku
Práce s informačními zdroji	Splnění formálních požadavků
Dodržení pracovního postupu	Přehlednost
Samostatnost rozhodování	Využití dosavadních znalostí
Překonávání překážek	Jasnost vyjadřování
Vstřícnost v jednání	Gramatická správnost
Poskytování podpory v týmu	Estetický dojem

(Chvál in Starý a kol., 2008, str. 50)

Jak již bylo dříve uvedeno, kritéria hodnocení vycházejí z cílů výuky a jsou v kompetenci pedagoga. Když žák přijme roli v procesu hodnocení své práce, přijme také odpovědnost za své učení. Musí znát učitelova kritéria a musí jim rozumět. Je možné žáky do tvorby kritérií zapojit a formulovat je pak způsobem, který je jim blízký. Formulování jasných a konkrétních cílů je nejdůležitější součástí plánování výuky. Pokud žáci znají cíl, přesně vědí, co mají dělat, mohou si organizovat vlastní práci a mohou také zhodnotit, zda naplnili daná kritéria. Mohou také posuzovat práci svých spolužáků.

„Všechny hodnotící činnosti učitele by měly směřovat k dosažení stavu, kdy žáci budou schopni sami realizovat hodnotící aktivity, provádět analýzu výkonu, pronášet hodnotící soudy o výkonech svých spolužáků i o výkonech vlastních.“ (Kolář, Šikulová, 2005, str. 124)

4 Hodnocení v kooperativním učení

„Hodnocení je přirozenou součástí učení a umět využívat jeho potenciálu patří k nejcennějším zdrojům pokroku v učení: tak je tomu i v systému kooperativního učení.“
(Kasíková, 2004, str. 130)

V předchozím textu bylo hodnocení poměrně podrobně popsáno. V krátkém shrnutí lze tedy říci, že hodnocení je přirozenou součástí života a všech interakcí. Závisí na vnitřních a vnějších podmínkách a je podmíněno stanoveným cílem. Je to proces kontinuální, hodnocení je předpokladem a východiskem pro další rozhodování. Hodnocení je také nedílnou součástí vzdělávání jako cílené a záměrné činnosti. Hodnocení ve výuce je specifické svou systematičností, variabilitou a velkým podílem na rozvoji osobnosti žáka. Hodnocení je možno dělit podle druhu na hodnocení formativní a sumativní. Formou hodnocení je klasifikace a slovní hodnocení. Důležitou formou hodnocení je sebehodnocení. Hodnotící jazyk může být popisný nebo posuzující a pro hodnocení jsou důležitá kritéria.

4.1 Principy hodnocení v kooperativním učení

Hodnocení kooperativního učení vychází z výše uvedeného, má ale svá další důležitá specifika. Organizační podmínkou kooperativního učení je skupinové uspořádání, které podmiňuje způsob a charakter hodnocení. Práce v kooperativních skupinách je charakterizována především pozitivní vzájemnou závislostí. Dalo by se to vyjádřit motem *„všichni za jednoho, jeden za všechny.“* (Pasch a kol, 1998, str. 249). Členové skupiny usilují o to, aby cíle dosáhli všichni. Každý člen je ale zároveň odpovědný za své učení, je hodnocen a následně známkován jako jednotlivec.

„Při kooperativním učení jsou žáci spojeni do smíšených skupin, které bud při učebním úkolu uspějí, nebo neuspějí jako celek, protože všichni jsou zodpovědní za výsledky učení ostatních.“ (Pasch a kol, 1998, str. 249)

A v tom je jedno z největších úskalí kooperativního učení, které zmiňují mnozí učitelé a které omezuje jeho větší využití v pedagogické praxi. Jak spravedlivě hodnotit žáky, když ve třídě pracuje několik skupin najednou? Jak rozlišit žáky, kteří se jen „vezou“ od žáků, kteří skupinu táhnou? Co je spravedlivé hodnocení, pokud skupina nedosáhne stanoveného cíle? Je úspěch v jednotlivých skupinách závislý na předem připravené strategii učitele?

Pro definování specifík hodnocení v kooperativním učení je tedy nejprve nutné uvést, **co a proč** se hodnotí, **kdo a koho** a také **jak** hodnotí. (srov. Kasíková, 2005, str. 68)

4.1.1 Co a proč hodnotit v kooperativním učení

Hodnocení je vždy velmi těsně spojeno s plánováním, s definováním cílů. Pro kvalitní hodnocení je tedy důležité vědět, co je hodnoceno a proč.

„Promyšlenost cílů kooperativních hodin a programů orientovaných na učení věcné, rozvoj kognitivní a osobnostně sociální tedy vede k adekvátním způsobům hodnocení.“ (Kasíková, 2004, Str. 131)

Co je předmětem hodnocení v kooperativním učení?

Základní otázkou je, co vlastně učitel v kooperativním učení hodnotí - jedince nebo skupinu? Jedinec je stále individualitou, i když je součástí skupiny (srov. Kasíková, 2010, str. 95). Při hodnocení výsledků učení bývá výsledek jednotlivce vzhledem k podpoře skupiny lepší, než pokud by žák pracoval individuálně, bez kooperativní skupiny, a to je velké úskalí tohoto hodnocení. Co má učitel preferovat – individuální nebo skupinové hodnocení? Těžiště skupinového hodnocení by mělo být v tom, jak fungovala skupina jako celek, hodnoceny jsou tedy výsledky i proces. Podstatné je ale i to, kdo jakou měrou k výsledku přispěl.

Úkolem učitele je, aby se děti učily co nejlépe. To, co hodnotíme, je vlastně výkon nebo rozvoj žáka ve třídních podmínkách. (srov. Kasíková, 2010, str. 96) Předmětem hodnocení výsledků jsou výstupy z jednotlivých činností, produkty, výtvarné a literární práce, hudební nebo divadelní vystoupení. Dále jsou hodnoceny procesy výuky, a to spolupráce ve skupinách, osobnostní rozvoj žáků, získané komunikační dovednosti. Učitel má v tomto typu výuky mnoho příležitostí monitorovat chování jedince, jeho úsilí, příspěvky v malé skupině a brát to při hodnocení v úvahu.

Proč se hodnotí v kooperativním učení?

Hodnocení je nezbytná a důležitá součást všech procesů učení. Hodnocení v kooperativním učení má dle Kasíkové (2005) tyto účely:

Formativní účely

- diagnostika potřeb a pokroku v učení
- úprava cílů učení
- úprava výukových a učebních strategií

Sumativní účely

- měření učebních výsledků
- hodnotící zprávy (včetně vysvědčení)

(srov. Kasíková, 2005, str. 68)

Hodnocení je důležitou součástí kooperativní výuky, umožňuje rozvoj dovedností, je motivačním prvkem, prokazuje úroveň naplnění cílů. Je součástí plánování činností a je východiskem pro další vývoj.

4.1.2 Kdo a koho hodnotí v kooperativním učení

Hodnocení v kooperativním učení má svá specifika. Dle Kasíkové (2005) se v porovnání s hodnocením v běžném vyučování mění jeho těžiště v hodnocení, a to dvěma směry:

- 1. I když učitel svou roli při hodnocení neztrácí, těžiště hodnotících procesů se do značné míry přesouvá na skupinu samotnou. (Žáci se hodnotí navzájem – jak se jim dařilo splnit úkol, jak se jim dařilo ve skupinovém úsilí).*
- 2. Těžiště přechází od hodnocení individuálních výkonů k hodnocení skupiny a hodnocení individuálního přispívání v rámci skupiny. (Učitel i žáci sami hodnotí učení ve skupině a také to, jak individuálně žák přispěl k zvládnutí skupinového úkolu.) (Kasíková, 2005, str. 67)*

Dalším podstatným momentem v kooperativním učení je dle autorky důraz na komplexnost hodnotícího procesu, který se projevuje využíváním a kombinací různých možností:

- skupiny hodnotí celoskupinové procesy
 - členové skupiny jsou podněcováni k hodnocení jeden druhého
 - jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny
 - učitel hodnotí jednotlivce i skupinu
 - konečná prezentace nebo produkt může být hodnocen jinou skupinou a učitelem
 - hodnocení je podroben i učební program (hodnotí jej učitel i žáci)
- (Kasíková, 2005, str. 67)

Sitná (2009) uvádí příklady způsobů hodnocení skupinové spolupráce:

- *sebehodnocení jednotlivců*
- *sebehodnocení skupiny jako celku prostřednictvím jejího člena nebo členů*
- *vzájemné hodnocení skupin (role pozorovatele, vyzvědače)*

- *hodnocení průběhu a výstupů učitelem*
- *hodnocení formou prezentace výsledků skupinové práce, její prezentace pro třídu, školu (např. s využitím ICT) (Sitná, 2009, str. 62)*

V kooperativním učení tedy nejčastěji hodnotí učitel a žáci. Jak jejich činnost vypadá v praxi?

Učitel při hodnocení v kooperativním učení

- stanovuje hodnotící kritéria
- zapojuje žáky do stanovení hodnotících kritérií tam, kde je to vhodné
- pomáhá žákům pochopit hodnotící kritéria

Dále pak učitel shromažďuje informace jak o průběhu, tak o výsledku (produktu) učení, poskytuje žákům zpětnou vazbu a pomáhá jim zapojit se do procesu hodnocení. Žáci se učí jak sbírat informace užitečné pro hodnocení, jak pozorovat učební proces a vnímat sebe i druhé v tomto procesu. (srov. Kasíková, 2005, str. 69)

Žákovské hodnocení je v kooperativním učení velmi žádoucí. Žáci při výuce přebírají odpovědnost za svoje učení, měli by tedy být zodpovědní i za jeho hodnocení. Dovednosti, které přitom získají, jsou cenné pro jejich další vývoj a uplatnění. Hodnotit mohou žáci svoje výsledky, výsledky svých spolužáků, hodnocena může být spolupráce ve skupině, angažovanost jednotlivých členů apod. Hodnocení je tedy stejně důležité jako jiné činnosti v kooperativním učení.

Jak již bylo uvedeno v kapitole o hodnocení ve výuce, hodnocení má mnoho podob a zahrnuje širokou oblast aktivit. Do procesu hodnocení jsou proto zapojeni nejen učitelé a žáci:

„Nositeli hodnocení se podle typu programu stávají: učitelé, skupina sama, vrstevníci, rodiče, jiné osoby nebo skupiny (návštěvy atd.). Ti všichni mohou hodnotit kooperativní práci v termínech jejích cílů.“ (Kasíková, 2004, str. 130)

4.1.3 Jak hodnotit v kooperativním učení

Hodnocení žáků, kteří pracují v kooperativních skupinách, je odlišné od hodnocení v klasické výuce. Dle Sitné (2009) učitel zahrnuje do hodnocení mnoho dalších oblastí, jež souvisejí s procesem získávání nových znalostí. Hodnocení kooperativního učení je tedy obsažnější, poskytuje širší zpětnou vazbu a je pro žáka důležitou informací o tom, jak jsou

jeho znalosti, dovednosti, zkušenosti a postoje učitelem a spolužáky vnímány a přijímány. Hodnocení se tak stává východiskem k další práci.

Sitná (2009) doporučuje pro provádění hodnocení práce ve skupinách:

- *hodnotit průběžně, ne pouze na konci hodiny*
- *hodnotit konstruktivně a pozitivně (učitel se snaží vždy najít něco, co je možné pozitivně ocenit)*
- *hodnotit všechny oblasti práce žáka - konkrétní znalosti, dovednosti, komunikativní dovednosti, týmovou spolupráci, přínos pro pracovní a pozitivní atmosféru ve skupině atd.*
- *k hodnocení dovednosti používat různé techniky a materiály (tabulky, kresby, záznamové archy atd.)*
- *využít pozitivní ho hodnocení žáka k jeho motivaci ke studiu*
- *zveřejňovat dobré výsledky žáků, žáky často chválit*
- *často zařazovat techniky sebehodnocení a vzájemného žákovského hodnocení*
- *využít i negativního hodnocení práce žáků k podpoře jejich učení (rozbor a zdůvodnění nedostatků a chyb) (Sitná, 2009, str. 62)*

Častým úskalím hodnocení v kooperativním učení je hodnocení sociálních aspektů.

Kasíková (2005) doporučuje v této oblasti hodnotit:

- citlivě, bez neustálého dozoru a tlaku
- někdy vůbec ne, pokud činnost probíhá bez problémů a je sama o sobě odměnou
- na základě pozorování skupinové činnosti i činnosti jednotlivých žáků
- výhodné je zaměřit se na jednu skupinu a poskytnout jí k vyjádření odpozorované údaje
- činnosti je možné hodnotit přidělenými body (srov. Kasíková, 2005, str. 71)

4.1.4 Hodnotící jazyk

Při hodnocení v kooperativním učení je také důležité, jakým způsobem se vyjadřujeme, jaký hodnotící jazyk používáme. Ve školní prostředí se lze setkat s dvěma typy hodnotícího jazyka – popisným (deskriptivním) a posuzovacím jazykem. Při popisném vyjadřování vykresluje mluvčí situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit. Při posuzujícím vyjadřování se chování, dosažený úspěch nebo osoba klasifikuje

(zařazuje). Důsledkem posuzujícího vyjadřování může být označování žáků přívlastky, tzv. nálepkování. (srov. Cangelosi, 1994, str. 93)

Výzkumy ukazují, že při použití popisného (deskriptivního jazyka) jsou žáci více motivovaní, zapojují se intenzivněji do výuky a dosahují lepších výsledků.

Popisný jazyk (na rozdíl od posuzovacího)

- *orientuje žáka ve vlastním výkonu a chování, protože mu dává o nich více informací (posuzovací jazyk je příliš obecný)*
- *orientuje ho na učební činnosti (co dělat, aby byl znovu úspěšný)*
- *budí důvěru v hodnotitele (protože mu dává informace, které ho směřují)*
- *omezuje konfliktní vztahy (limituje poměrování mezi jedinci) (Kasíková, 2004, str. 132)*

Autorka dále zdůrazňuje, že učitel hodnotící kooperativní činnost i žáci ve skupinách by se tedy měli naučit používat především deskriptivní hodnotící jazyk.

4.1.5 Kritéria hodnocení kooperativního učení

V kooperativním učení se setkáváme s dvojími kritérii, která souvisejí s cíli v kognitivní a osobnostně sociální oblasti. Jsou to jednak kritéria, která se váží k výsledku práce skupiny, produktu, výstupu z činnosti, a dále kritéria, vztahující se k procesu učení. Tvorba těchto kritérií je součástí plánování hodnocení, jsou stanovována na základě očekávaných výstupů a slouží k přesnějšímu a spravedlivějšímu hodnocení. Měla by být stanovena předem a tak, aby úspěch jednoho žáka nebo skupiny nebyl podmiňován neúspěchem druhých, jak je tomu v soutěživém, kompetitivní uspořádání výuky.

4.1.6 Sumativní a formativní hodnocení

Sumativní a formativní hodnocení a jejich charakteristiky jsou popsány podrobně v předcházející kapitole o hodnocení. V kooperativním učení je třeba umět používat oba typy hodnocení. Důležité je správné načasování hodnocení, které souvisí s plánováním činností. Jak uvádí Kasíková (2004), formativní hodnocení vede spolehlivěji k dosažení pozitivních změn u žáků pracujících v kooperativních skupinách a má větší efekt pro učení než hodnocení sumativní, závěrečné, u kterého nelze nic měnit. Autorka doporučuje hodnocení organizovat během aktivity skupiny, ne na její závěr, protože je ještě možné

uskutečnit změny ve prospěch skupinového učení. Důležitá je reflexe činnosti, protože řešení problémů je pro skupinu přínosné. (srov. Kasíková, 2004, str. 133)

4.1.7 Metody a techniky hodnocení v kooperativním učení

Metod používaných pro hodnocení kooperativního učení je celá řada. Mezi nejznámější a nepoužívanější patří pozorování, dotazníky, deníky, rozbor práce žáků nebo videozáznamů z výuky. Používají se různé hodnoticí listy, tabulky nebo kartičky. Pro vyšší objektivitu hodnocení je vhodné použít více metod hodnocení

Technik hodnocení použitelných pro výuku je také celá řada, např. technika akvárium, sněhová koule atd. Jejich výčet, přesný popis a možnosti použití v kooperativní výuce jsou velmi podrobně popsány v odborné literatuře k tomuto tématu. (např. Kasíková, 2004, 2005)

Jak uvádí k metodám hodnocení v kooperativním učení Pasch(1998), tím naprosto zásadním kritériem je dle autora dosažení pozitivní vzájemné závislosti v skupině. Každý žák musí odvést svůj díl, a tak pomáhá ostatním naučit se látku nebo splnit úkol. Skupina může být odměněna jako celek a každý její člen může obdržet dobré hodnocení. V praxi je také možné dle autora odměnit týmy, které dosahují lepších výsledků než je minimální hranice stanovená učitelem.

Pokud se jeden žák látku nenaučí, celá skupina selhala proto, že mu nedokázala pomoci. A tímto způsobem se žáci učí, jak si navzájem pomáhat v učení. (Pasch a kol, 1998, str. 251)

Jak autor dále uvádí, *„jeden z nejjednodušších způsobů aplikace kooperativního učení je vytvoření trojic, v nichž se žáci navzájem připravují na písemku. Poté po opravení písemek zvláštním bodovým ohodnocením oceňte skupiny, jejichž členové dosáhli určité minimální stanovené úrovně výsledků.“* (Pasch a kol, 1998, str. 251)

Tímto způsobem hodnocení dojde nejenom k ohodnocení každého jednotlivce ve skupině, ale i skupiny jako celku, ale zároveň k posílení vzájemné pozitivní vazby mezi všemi žáky ve skupině.

4.2 Specifika hodnocení kooperativního učení

„Kooperativní učení neznamená jen prostou změnu organizace vyučování, ale je především změnou přístupu k učení jak ze strany žáků, tak ze strany učitele, změnou

systémovou. Podle našeho názoru uplatnění hodnocení na principech kooperace je jedním z nejvýraznějších činitelů, který podporuje status kooperativního učení v rámci školního prostředí.“ (Kasíková, 2004, str. 130)

Složitost hodnocení vyplývá z těchto faktorů dle Kasíkové (2004):

- 1. Efekt skupinové práce se dostavuje až po delším časovém období.*
- 2. Je těžké hodnotit osobnostní a sociální rozvoj jako jeden z důležitých výsledků práce v kooperativních skupinách.*
- 3. Jednou z největších obtíží je hodnocení jednotlivce uvnitř skupinové práce. Nerovnoměrnost v zapojení do činnosti skupiny je formulována jako jedné z největších obtíží při hodnocení. (Kasíková, 2004, str. 130)*

Kooperativní skupinová činnost je založena na větší interakci mezi účastníky učení než při frontálním způsobu výuky, přináší tedy i větší prostor pro hodnocení, které je přirozenou součástí tohoto procesu. Efektivita hodnocení v kooperativním učení je podmíněna uvědoměním si těchto podmínek.

Skalková (2007) uvádí o hodnocení ve skupinách:

„Hodnocení výsledků má důležitou motivační hodnotu. Tento účinek je dán především tím, že žák nesedí při vyučování jako izolovaný jedinec. Hodnocení působí jako sociální motivace. Žák, který je začleněn do soustavy sociálních vztahů, velmi citlivě reaguje na každé hodnocení. Hodnocení probouzí a podporuje vnitřní účast žáka na vykonávané činnosti. Hodnocení žáků vnitřně souvisí především se základním sociálním vztahem v procesu vyučování, tj. se vztahem mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem.“ (Skalková, 2007, str. 177)

4.3 Závěr teoretické části

Hodnocení je přirozenou součástí každé činnosti, je tedy i nedílnou a důležitou součástí kooperativního učení. Kooperativní učení je inovativní a systémovou změnou přístupu k učení, a to jak ze strany učitele, tak i ze strany žáků. Je nejen změnou v učení, ale také změnou v hodnocení, které by mělo mít odlišné rysy než hodnocení v běžném modelu vyučování.

Kooperativní učení přináší významnou změnu v pojetí cílů výuky. Učitel v kooperativním učení hodnotí zároveň výkon a sociální dovednosti, hodnotí jednotlivce i skupinu. Součástí hodnocení je i reflexe chování jednotlivce ve skupině. Učitel musí znát nástroje hodnocení, vhodné metody a formy hodnocení, a musí je umět dobře použít a vyhodnotit.

Sebehodnocení je významnou součástí kooperativního učení. Schopnost žáka hodnotit práci celé skupiny a hodnotit svou práci v jejím rámci přináší porozumění procesům hodnocení a přenáší se na další kooperativní aktivity. Žáci jsou tak motivováni ke zlepšení učení, hodnocení je proto důležitou součástí celého procesu kooperativního učení. Hodnocení v kooperativním učení je rozlišováno stejně jako v běžné výuce na sumativní a formativní, v kooperativní učení má velký význam hodnocení formativní a je preferováno učiteli i žáky.

Kromě kritérií, která souvisejí s výslednou prací skupiny – produktem, mají nový význam i kritéria zaměřující se k procesu učení.

5 Empirický výzkum

Kooperativní učení je charakterizováno těmito znaky (Johnson, Johnson in Kasíková, 2010, str. 37): pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní zodpovědnost, osobní skládání účtů, formování a užití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexe skupinových činností. Výuka je zaměřena na rozvoj kognitivních a sociálních dovedností a na naplňování cílů v těchto oblastech. Kooperativní učení je řazeno mezi inovativní přístupy ve výuce, je podrobně zpracováno v oblasti teoretické a je předmětem zájmu i v oblasti empirických výzkumů na různých typech a stupních škol. Z výsledků průzkumů ovšem vyplývá, že i přes propracovanost teorie není kooperativní učení ve školách zatím rozšířeno, je mnohdy zaměňováno za učení skupinové nebo je různě modifikováno bez ohledu na metodologická východiska.

Pracuji jako učitel na různých stupních škol, ve své práci se snažím používat principy kooperativního učení a svou výuku zaměřuji na osobnostní rozvoj žáků a studentů. Kooperativní výuku považuji za efektivní systém, použitelný na všech stupních vzdělávání. Proto jsem si jako téma diplomové práce vybrala hodnocení v kooperativním učení.

Empirická část práce popisuje akční výzkum mé vlastní výuky a její inovaci. Zaměřila jsem se na jedno z problematických míst aplikace kooperativní výuky a tím je hodnocení v kooperativním učení. V rámci výzkumu sleduji změny, které nastaly při zavedení kritérií hodnocení do výuky. Dále je předmětem mého zájmu sebehodnocení žáků jako součást hodnotících procesů v kooperativním učení, úroveň dovedností sebehodnocení a změny v souvislosti s použitými formami hodnocení a četností zařazování do výuky.

Výzkumné šetření je tedy hledáním odpovědí na tyto výzkumné otázky:

1. Jak se změní součinnost skupiny, pokud budu pracovat přesně s kritérii pro hodnocení?
2. Jak se změní pojetí sebehodnocení žáků, pokud bude vyjádřeno písemnou formou?
3. Jak se změní dovednosti sebehodnocení, pokud bude zařazováno pravidelně?

5.1 Výzkumný vzorek

Výzkum jsem prováděla při výuce žáků druhého stupně základní školy v hodinách výtvarné výchovy. Škola, kde jsem prováděla ve školním roce 2014-2015 výzkumné šetření v rámci své výuky, je pražská základní škola. Její charakteristikou je rozšířená výuka jazyků, tělesné výchovy a informatiky. Ve škole je realizován Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ŠKOLA PRO ŽIVOT – Vzdělání, pohyb, komunikace, platný od 1. září 2007, a to od prvního do devátého ročníku. Od 1. září 2011 MŠMT povolilo škole vyučování předmětů matematika, přírodověda, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, informační a komunikační technologie a pracovní činnosti v anglickém jazyce.

Základní škola měla ve školním roce 2014-2015 celkem 23 tříd – patnáct tříd I. stupně se 348 žáky a osm tříd II. stupně se 186 žáky, celkem 534 žáků. Ve škole byly v tomto roce na I. stupni 4 třídy s bilingvní výukou (česko-anglické), na II. stupni 4 třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy a 4 třídy s rozšířenou výukou informatiky.

Na I. stupni dochází k nárůstu počtu žáků, jak dokládá srovnání na prvním stupni v jednotlivých letech:

k 30. červnu 2012 – 199 žáků

k 30. červnu 2013 – 289 žáků

k 30. červnu 2014 – 331 žáků

k 30. červnu 2015 – 348 žáků⁵

Tato narůstající tendence ovlivňuje počty žáků v jednotlivých třídách. Na prvním stupni bylo ve třídách běžně zapsáno i 34 žáků. Naopak v bilingvních třídách bylo žáků méně, 15 až 17. Sociální úroveň jednotlivých rodin je velmi rozdílná, někteří žáci jsou původem z Ukrajiny, Ruska, Bulharska apod. Ve škole se vyskytují sociálně patologické jevy jako např. šikana, drogy nebo záškoláctví, sociální klima v některých třídách není dobré. Problémem jsou i vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky.

K realizaci výzkumu jsem zvolila dvě šesté třídy základní školy, kde jsem vyučovala výtvarnou výchovu. Tento ročník jsem zvolila proto, že třídní kolektivy jsou nově vytvořené ze žáků bývalých pátých ročníků a nově příchozích žáků. Sociální vazby ve třídách nejsou ještě ustálené, příchozí žáci si teprve zvykají v novém prostředí, výrazná je změna třídního učitele i celkově změna výuky na druhém stupni. Třídy jsou v ročníku rozděleny podle specializace na třídu s rozšířenou výukou IT technologií (dále budu

⁵ Výroční zpráva školy, dostupné z: <http://www.petrinyjih.cz/soubor-vyrocn-zprava-2014-2015-164-.pdf>

používat označení 6. A) a třídu s výukou atletiky (6. B). Ve třídě 6. A bylo v době realizace 24 žáků, ve třídě 6. B 25 žáků.

5.2 Metodika výzkumu

Vzhledem k problematice jsem zvolila akční výzkum jako formu empirického zkoumání, ale i jako možnost vlastního vzdělání, sebereflexe své vlastní práce. V odborné literatuře je akční výzkum definován různorodě, některé z charakteristik zde ve stručnosti uvádím.

Akční výzkum dle Hendla (2008) je obvykle

- *Cyklický – podobné kroky se opakují v podobné sekvenci*
- *Zúčastněný (participativní) – klienti a účastníci jsou zahrnuti jako partneři ve výzkumném procesu*
- *Kvalitativní – pracuje častěji se slovy než s čísly*
- *Reflektivní – kritická reflexe procesu a výsledků je základní částí každého cyklu* (Hendl, 2008, str. 137)

Součástí akčního výzkumu je dle autora systematické vyhledávání informací, jejich zkoumání a konfrontování s jinými zdroji, zejména z odborné literatury. Výsledky slouží k orientaci v problematice a následně ovlivňují jednání v praxi. To je dle autora jedním ze základních znaků akčního výzkumu.

„Aby se dosáhlo cíle, musí akční výzkum pružně reagovat na vzniklé situace a obtíže. Zároveň se vyvíjí. Jeho cykly představují reakci na nové poznatky a potíže v terénu. Nové cykly pomáhají testovat a rozvíjet interpretace z předchozích cyklů.“ (Hendl, 2008, str. 137)

S odkazy na další autory shrnuje podstatu akčního výzkumu Kasíková (2015):

„Základ definic akčního výzkumu v edukačním prostředí (ve třídě, ve škole) je ale v podstatě shodný: jde o způsob, ve kterém klademe otázky ve vztahu k naší vzdělávací praxi a měníme ji na základě jejího zkoumání.“ (Kasíková, 2015, str. 89)

5.2.1 Fáze akčního výzkumu

Akční výzkum je ovlivněn podmínkami, ve kterých probíhá. Na jeho počátku je nutné definovat problém a změnu, ke které by mělo dojít. Dalším krokem je pokračování projektu, což je fáze sběru informací, reflexe a praktická činnost. (srov. Hendl 2008, str. 136).

Dvě základní fáze výzkumu – výzkum a akce - uvádějí autoři Janík, Janíková (2009). V první fázi učitel získává poznatky o problému a v druhé uplatňuje řešení v praxi. Tyto dvě fáze se opakují v graduujícím cyklu. (srov. Janík, Janíková in Švec a kol., 2009, str. 259)

V souvislosti s akčním výzkumem je používán pojem tzv. reflektivní spirála, začínající mapováním problému, vedoucí k zavedení změny a vyhodnocení její úspěšnosti, následuje implementace další akce a její následná reflexe. (srov. Kasíková, 2015, str. 89). S odkazy na další odbornou literaturu uvádí autorka postup výzkumu od reflexe dosavadní vlastní praxe, identifikace oblasti plánované změny, záznam změny a přehled dění a hodnocení upravené oblasti. Tento postup byl základem pro realizovaný výzkum.

5.2.2 Prezentace výsledků akčního výzkumu

Jak uvádí autoři Janík a Janíková (2009), jednou z nejčastěji používaných metod prezentace výsledků akčního výzkumu je případová studie:

„Její podstatou je rozbor jednotlivého případu na základě dokumentace vlastního zkoumání a dalších dostupných informací. Obsahuje údaje o počátečním stavu a vývoji řešeného problému a o metodách, které bylo v rámci řešení uplatněny.“ (Janík, Janíková in Švec a kol., 2009, str. 264)

5.2.3 Metody akčního výzkumu

Z metod používaných v akčním výzkumu uvádím ty metody, které jsem při svém výzkumu použila:

- pozorování
- skupinový rozhovor
- rozbor artefaktů, prací a videozáznam
- dotazník
- pedagogický deník – portfolio

Pozorování

„Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 142) Podle autorů

není účelem jen samo pozorování, ale také zprostředkování informací čtenářům. Pozorovatel zastává dvě role - je výzkumníkem, badatelem a zároveň účastníkem interakcí. Jako badatel má svůj záměr, klade otázky, zaznamenává informace, jako účastník interakcí se od ostatních odlišuje mírou účasti na aktivitách. Právě souběžnost těchto dvou rolí pro mě byla jednou z nejnáročnějších součástí celého výzkumu. Realizovat výzkum při kooperativní výuce znamenalo nechat některé aktivity probíhat s mým minimálním zásahem a pouze je pozorovat a zaznamenávat.

„Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole“. (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 143)

Moje pozorování bylo průběžné a poměrně časté, bylo jedním ze zásadních zdrojů informací a bylo podkladem pro následné hodnocení. Zaznamenávala jsem přípravu práce ve skupinách, připravené pomůcky, aktivitu žáků a dotazy žáků, neshody mezi žáky, konflikty a jejich řešení, různé náměty, které mě při pozorování napadaly. Pozorování jsem doplnila údaji z evidence o docházce žáků. Na základě těchto informací jsem stanovovala kritéria, která jsem následně zaváděla do další výuky.

Skupinový rozhovor

Další použitou metodou v mém výzkumu je skupinový rozhovor, který umožňuje zjistit názory žáků a v akčním výzkumu pomáhá učiteli formulovat výzkumné otázky. Do výzkumu jsem zařazovala nestrukturovanou formu rozhovoru, která mi vyhovuje svou variabilitou a možností pružně reagovat na dění ve skupině. Rozhovor jako formu reflexe jsem zařadila několikrát se záměrem sledovat vývoj sebehodnocení žáků. Záznamy z rozhovorů jsem porovnávala s výstupy z dotazníků a zjišťovala vliv četnosti dotazování na úroveň dovedností sebehodnocení.

Rozbor artefaktů

Důležitou metodou používanou v akčním výzkumu je rozbor artefaktů, žákovských prací a výtvorů. V případě mého výzkumu šlo zejména o rozbor výtvarných prací žáků a jejich následné hodnocení. Pro rozbor divadelního představení jsem použila videozáznam, který má široké možnosti využití:

„Videozáznamy se uplatňují v těch projektech akčního výzkumu, jejichž cílem je např. zkvalitnit organizaci práce ve třídě, komunikaci učitel – žáci atp.“ (Janík, Janíková in Švec a kol., 2009, str. 264)

Dotazník

Pro reflexi jsem zvolila metodu dotazníku. Vzhledem k tématu výzkumu bylo mým cílem pomocí této metody zjistit, jaká je aktuální úroveň dovedností sebehodnocení u jednotlivých žáků a vliv formy sebehodnocení a četnosti dotazování na tuto úroveň. Zajímal mě také vývoj pojetí sebehodnocení u jednotlivých žáků a změny, které nastaly v průběhu projektu. Při tvorbě dotazníku jsem použila otevřené nestrukturované otázky, které neurčují formu, obsah ani délku odpovědí. Žáci se vyjadřovali k tomu, jak hodnotí práci ve své skupině, jak reflektují svou účast na činnostech a jestli vnímají svůj osobnostní vývoj během realizace projektu. Doplnkovou otázkou byl zjišťován zájem účastnit se dalších projektů kooperativního vyučování a důvody zájmu nebo nezájmu.

Předností otevřených nestrukturovaných otázek je jejich variabilita a možnost proniknutí do hloubky sledovaných jevů. Velkou nevýhodou je jejich obtížnější a náročnější zpracování, protože forma odpovědí není jednotná. Příprava dotazníku je založena na záměru, ke kterému chceme dotazník použít. (srov. Pelikán, 1998, str. 108 – 112). Mým cílem bylo zjistit úroveň dovedností sebehodnocení a s tímto záměrem jsem dotazník připravila. Volila jsem neanonymní dotazník s možností označit odpovědi jako neveřejné, tedy nepublikovatelné ve třídě při závěrečné reflexi. Pro vyhodnocení odpovědí z dotazníku jsem použila metodu otevřeného kódování. (srov. Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 209).

Pedagogický deník

V rámci akčního výzkumu se často v odborné literatuře setkáváme s pojmem pedagogický deník. Může obsahovat východiska výzkumu, slouží jako dokumentace, je záznamem o vývoji a úspěšnosti jednotlivých kroků. Dle některých autorů je strategickým dokumentem akčního výzkumu. (srov. Janík, Janíková in Švec a kol., 2009, str. 265) Ke sběru dat jsem používala nejdříve zápisník, později jsem si vzhledem k objemu dat vytvořila portfolio, obsahující kompletní výstupy z projektu a z akčního výzkumu.

5.3 Časová organizace průběhu výzkumu

Akční výzkum jsem realizovala v období 4 měsíců, tento výzkum je odborné literatuře označován jako výzkum střednědobý.

Před samotným započítím akčního výzkumu předcházela doba několika týdnů, kdy jsem žáky v hodinách postupně seznamovala s kooperativním učením formou drobných úkolů, realizovaných prací ve skupinách. Žáci se učili postupně přijmout změnu organizační formy ve třídě, zkoušela jsem různé druhy dělení do skupin, od zcela náhodného výběru až po předem připravené skupiny. V této fázi jsem pozorovala vztahy ve třídě, kdo s kým spolupracuje rád, kdo je raději sám a kde dochází ke konfliktům. Tato malá cvičení mě přiměla přemýšlet o zásadní otázce, a tou je hodnocení takové práce.

Jak jsem již popsala výše, výzkum jsem prováděla v hodinách výtvarné výchovy v šestém ročníku základní školy ve školním roce 2014 - 2015. Časová dotace předmětu je v tomto ročníku 2x45 minut týdně. V rámci akčního výzkumu jsem realizovala projekt Loutkové divadlo. Časový rozsah tohoto projektu ve výuce byl 16 hodin, 8 týdnů (2 hodiny výtvarné výchovy týdně). Projekt probíhal ve dvou paralelních třídách, aktivity navazovaly s týdenním posunem. To mi poskytovalo dostatečný časový prostor pro reflexi činností v jedné třídě a na plánování výuky ve druhé třídě. Vzhledem k týdennímu posunu a podzimním prázdninám byla celková doba práce na projektu 11 týdnů. Akční výzkum včetně příprav, reflexe, zavedení změn ve výuce a jejich vyhodnocení trval 4 měsíce.

5.4 Fáze realizovaného akčního výzkumu

Pro svůj akční výzkum jsem zvolila tento model výzkumu dle Kasíkové (2015):

- a) Reflexe dosavadní praxe
- b) Identifikace oblastí zlepšení výuky
- c) Zavedení změny ve výuce
- d) Zkoumání změny ve výuce: metody šetření
- e) Výsledky šetření k prováděné změně (srov. Kasíková, 2015, str. 89)

Při realizaci změn ve výuce jsem použila dvoufázový model akčního výzkumu – výzkum a akce – jak jej uvádějí autoři Janík, Janíková (2009). V první fázi učitel získává poznatky o problému a v druhé uplatňuje řešení v praxi. Tyto dvě fáze se opakují v gradujícím cyklu. (srov. Janík, Janíková in Švec a kol., 2009, str. 259)

5.4.1 Reflexe dosavadní praxe

Pracuji jako pedagog mnoho let. Působila jsme postupně na všech vzdělávacích stupních, vyučovala jsem děti od dvou let až po seniory. Mám zkušenosti z alternativního školství, z církevních a soukromých škol i z velkých městských škol. Během svého pedagogického působení jsem se často zabývala otázkou, co motivuje žáky a studenty k učení? Proč se učí? Jsou důvodem známky? Nebo je to následná pochvala od rodičů, uznání od spolužáků? Jsou to vědomosti, které získají a mohou je používat? Je motivem strach a učení je způsob jak předejít nepříjemnostem? A jakou roli hraje učitel a jím udělované hodnocení formou klasifikace? A co mohu udělat já jako učitel proto, aby se žáci učili, byli spokojeni a dosahovali co nejlepších výsledků, respektive známek? Na všechny tyto otázky hledám při své práci neustále odpovědi.

Ve své praxi často používám projektovou výuku v kombinaci se skupinovým a kooperativním vyučováním. Pracuji ráda v tematických blocích, kdy jednotlivé hodiny na sebe navazují tématem i činnostmi. Výstupem z těchto bloků jsou výtvarné realizace větších formátů, realizované v různých materiálech. Při práci na dlouhodobějších kooperativních projektech jsem zjistila, že je pro mne obtížné objektivně hodnotit práci jednotlivých žáků. Během aktivit ve třídě jsem se hodně věnovala samotným výtvarným technikám, pracovala jsem se skupinami na jejich realizacích a vnímala skupiny spíše jako celek než jako jednotlivé žáky.

Při práci na velké pražské základní škole jsem byla nemile překvapena vzájemnými vztahy mezi žáky i mezi žáky a některými učiteli. Ve velké míře se zde vyskytovala slovní agrese, fyzické ataky, kyberšikana, drogy a další sociálně patologické jevy. Jako učitel předmětu Výtvarná výchova jsem měla možnost poznat výuku na prvním i druhém stupni této školy. Velkým problémem bylo zapojení všech žáků do činností. Pokud jsem se snažila zavést do výuky metodu kooperativního učení, ne vždy byly výsledky optimální. Někteří žáci se do výuky nezapojovali nebo bylo jejich úsilí nepatrné, jiní žáci byli naopak velmi aktivní a pracovali i za ostatní. Některé skupinky byly s úkolem hotové výrazně rychleji než jiné, v jiných docházelo k roztržkám a osobním útokům. Výstupy byly velmi rozdílné, často neporovnatelné a tudíž i obtížně hodnotitelné.

Sebehodnocení žáků ve škole prakticky neprobíhalo nebo bylo na velmi formální úrovni, sociální dovednosti žáků byly v tomto směru malé. Vzájemné hodnocení mezi žáky bylo obtížné, zvláště ve vyšších ročnících, žáci často používali urážky a vulgaritu,

hodnocení bylo ovlivněno vzájemnými sociálními vazbami. Docházelo k ničení výrobků spolužáků a také výtvarných pomůcek.

Během vyučování ve všech třídách jsem přemýšlela o smyslu výuky výtvarné výchovy na této škole, o motivaci žáků a také učitelů. Největším problémem se mi zdály vzájemné vztahy mezi žáky a chování žáků k učitelům. Výchovné problémy žáků narůstaly s postupem do vyšších ročníků a výrazně zasahovaly do výuky. Praktickým problémem se pro mě stala klasifikace a jakékoli hodnocení žáků.

5.4.2 Identifikace oblasti zlepšení výuky

Pozorováním chování žáků ve třídách jsem dospěla k názoru, že zlepšení mé výuky by mohlo nastat jedině nějakou významnou změnou. Soustředila jsem se na sociální klima ve třídách a začala pracovat s organizačními formami výuky. Na počátku jsem měnila zasedací pořádek v jednotlivých třídách, což mělo pouze dočasný efekt. Pak jsem zkoušela různá uspořádání lavic ve třídách podle činností a to se velmi osvědčilo. Postupně jsem ve třídách zaváděla práci ve skupinách a tato činnost vyžadovala vytvoření pravidel chování⁶. V nižších ročnících II. stupně jsem žáky v hodinách postupně seznamovala s kooperativním učením formou drobných úkolů, realizovaných prací ve skupinách. Zkoušela jsem různé druhy dělení do krátkodobých skupin, od zcela náhodného výběru až po mnou předem připravené skupiny. Tehdy jsem začala přemýšlet o celkovém systému hodnocení a zejména o hodnocení kooperativního učení. V této souvislosti jsem začala uvažovat o kritériích hodnocení, která by mi umožňovala dosáhnout spravedlivějšího a komplexnějšího hodnocení práce ve skupinách. Pozitivní změnu jsem očekávala také od postupného zavedení sebehodnocení žáků, zejména pokud jde o motivaci a zapojení žáků do výuky. Při prvních pokusech jsem ale postupně zjišťovala, že úroveň dovedností sebehodnocení je u žáků poměrně nízká. Tyto zkušenosti mě vedly k volbě tématu práce a také, jak jsem již uvedla výše, k formulaci těchto výzkumných otázek:

1. Jak se změní součinnost skupiny, pokud budu pracovat přesně s kritérii pro hodnocení?
2. Jak se změní pojetí sebehodnocení žáků, pokud bude vyjádřeno písemnou formou?
3. Jak se změní dovednosti sebehodnocení, pokud bude zařazováno pravidelně?

⁶ Pravidla chování jsme vytvářeli společně se žáky, výtvarně zpracovaná jsme je potom pověsili ve třídě na viditelné místo. V průběhu výuky jsme doplňovali nová pravidla, která vyplynula z činností.

5.4.3 Zavedení změn ve výuce

Jak jsem již popsala výše, akční výzkum jsem prováděla v hodinách výtvarné výchovy ve dvou třídách šestého ročníku základní školy. Zásadní změnou ve výuce bylo stanovení kritérií hodnocení a zařazení pravidelného sebehodnocení do výuky a změna jeho formy.

V obou třídách jsem realizovala výtvarný projekt Loutkové divadlo, kde jsem použila kooperativní výuku. Tento projekt obsahuje prvky výtvarné výchovy, dramatické výchovy mediální výchovy a osobnostně sociální výchovy. Žáci vyrábějí loutky, divadelní scénu a nacvičují krátké divadelní představení, jednoduchou scénku podle vlastního výběru. Během projektu pracují žáci v 4-6 členných kooperativních skupinách. Výstupem projektu jsou divadelní představení, ve kterých hrají se svými loutkami všichni členové skupiny. Každý žák si vyrobí svou vlastní postavu ze hry, na které pracují všichni společně. Tato postava musí splňovat kritéria pro použití v loutkovém divadle a dané hře. Scéna je pak kolektivní výtvarnou prací celé skupiny. Představení je nahráváno žáky na záznamové zařízení a tento záznam slouží jako podklad pro hodnocení a sebehodnocení žáků.

Realizace změny ve výuce:

Popis realizovaných změn a inovací uvádím v souvislosti s popisem průběhu projektu. Výzkum a výuka se totiž vzájemně velmi prolínaly, stejně jako použité metody a formy práce. V popisu uvádím témata jednotlivých hodin, jako výzkum zde označuji aktivity ve třídě 6. A, kde jsou většinou obsažena zaváděná kritéria hodnocení. Akce je pak popisem činnosti ve třídě 6. B, uvedena je inovace výuky a zavedené změny, popř. nová kritéria. Některé popisy činností doplňuji krátkým komentářem. V příloze č. 1 dokumentuji výstupy z výtvarné aktivity po zavedení kritérií.

1. hodina – projekt, cíle výuky, pravidla chování, kritéria hodnocení

Výzkum: V úvodní hodině byli žáci 6. A seznámeni s projektem, s cíli výuky, s předpokládanými výstupy, s časovým harmonogramem a s formou práce. Získali základní informace o práci ve skupinách, o kooperativní formě výuky a o spolupráci mezi žáky. Proběhla diskuze a byla stanovena pravidla chování při práci ve skupinách. Tématem bylo také loutkové divadlo, jeho princip a loutky. Zdůrazněna byla snaha o zlepšení dosavadní výuky předmětu ve třídě, větší zapojení žáků do výuky a byla stanovena tato kritéria hodnocení:

1. Loutka: Žák bude hodnocen za vyrobenou loutku jako jednotlivce. Získá dvě dílčí známky. Posuzována bude estetická stránka a technická stránka. Loutka bude jednostranná a barevně řešena. Loutka bude mít pohyblivé klouby.
2. Scéna: Skupina bude hodnocena jako celek. Získá dvě dílčí známky (všichni členové budou hodnoceni stejně). Posuzována bude estetická stránka a technická funkčnost scény.
3. Scénář: Skupina bude hodnocena jako celek. Získá jednu dílčí známku. Scénář bude vytvořen pro divadelní představení v délce 5 – 7 minut, tématem může být klasický pohádkový příběh, jeho upravená verze nebo krátké vyprávění na volné téma.
4. Videozáznam: Skupina bude hodnocena jako celek. Získá jednu dílčí známku. Pořídí záznam představení jiné skupiny v obrazové a zvukové kvalitě.
5. Výsledné hodnocení bude stanoveno na základě průměru dílčích známek.

Akce: Ve druhé třídě jsme nově stanovená pravidla chování ihned po proběhlé diskusi zapsali a vyvěsili ve třídě na projektovou nástěnku. Po zkušenosti z 6. A jsem vytiskla i požadovaná kritéria a také je umístila na nástěnku.

2. hodina – dělení do skupin

Výzkum: V navazující hodině byli žáci 6. A rozděleni do skupin. Dělení proběhlo na základě mého předvýběru vedoucích skupin a jejich následné volby členů skupiny z přítomných žáků. Vzniklo 5 heterogenních skupin v každé třídě o 4 – 5 žácích. Skupiny si vyrobily svůj seznam členů, který jsme vyvěsili ve třídě na projektovou nástěnku. Ti žáci, kteří ten den chyběli, byli pak postupně přiřazováni ke skupinám s nižším počtem členů.

Akce: Dělení proběhlo bez problémů, proto jsem ho použila i ve třídě 6. B. Cílenou volbou vedoucích skupin jsem narušila ustálené skupinky žáků a docílila nových uskupení. Tento způsob dělení do skupin byl ve třídě 6. B se sportovním zaměřením efektivnější a rychlejší, protože se při sportu často používá a žáci jej znali.

3. hodina – uspořádání prostoru

Výzkum: Skupiny si vybraly místo ve třídě a žáci si spojili lavice tak, aby měli dostatek místa na práci a seděli tváří v tvář, což je jedna ze základních podmínek kooperativní výuky. Tato změna byla změnou tak zásadní, že o ní žáci bouřlivě

diskutovali, nemohli se dohodnout, kde se skupina usídli a kde kdo bude sedět. Ve třídě byl značný hluk.

Akce: Na začátku hodiny byla nejdříve připomenuta pravidla pro chování ve třídě a zejména pravidla pro přesun lavic. Pak si vedoucí skupin vylosovali místo, kde bude skupina působit. Celá akce přesunu lavic trvala nepoměrně kratší dobu než ve třídě 6. A.

Jak jsem již uvedla, žáci v této škole nemají velké zkušenosti s prací ve skupinách ani s kooperativním učením. Prostorové uspořádání třídy pro výuku proto bylo první velkou změnou ve výuce. Získaný čas jsem použila pro volnou činnost, kterou žáci vnímají jako odměnu. Pro mě bylo zajímavé pozorovat žáky, jak si spolu povídají, a to nejen se sousedem v lavici, ale i s ostatními členy skupiny.

4. hodina – příběh, scénář a postavy

Výzkum: Obsahem projektu Loutkové divadlo je vytvořit příběh, napsat jeho scénář, vyrobit loutky k tomuto příběhu a nacvičit scénku jako divadelní představení.

Pro tvorbu scénáře byla v první hodině projektu stanovena tato kritéria:

Skupina bude hodnocena jako celek. Získá jednu dílčí známku. Scénář bude vytvořen pro divadelní představení v délce 5 – 7 minut, tématem může být klasický pohádkový příběh, jeho upravená verze nebo krátké vyprávění na volné téma.

V této hodině žáci vymýšleli první variantu příběhu a postavy, které v něm budou vystupovat. Jako komplikace se při tvorbě příběhů v 6. A ukázal počet postav. Žáci si vybírali příběhy s větším počtem osob, než byl počet členů skupiny. To mě překvapilo, protože jsem automaticky předpokládala, že pokud je v zadání kritérií celého projektu výroba jedné loutky každým členem skupiny, budou žáci volit příběhy s odpovídajícím počtem postav. Situaci jsem žákům vysvětlila a počty jsme upravili.

Akce: Tuto informaci jsem si poznamenala a doplnila jsem kritéria pro scénář pro 6. B: Počet postav odpovídá počtu žáků ve skupině.

5. – 6. hodina – výroba loutek

Výzkum: Pro výrobu loutky byla zadána tato kritéria:

Loutka: Žák bude hodnocen za vyrobenou loutku jako jednotlivce. Získá dvě dílčí známky. Posuzována bude estetická stránka a technická stránka. Loutka bude jednostranná a bude barevně řešena. Loutka bude mít pohyblivé klouby.

Ve třídě 6. A jsem pozorováním brzy zjistila, že žáci sice pracují ve skupinách, ale vzájemně příliš nespolupracují, není tedy naplněno kritérium pozitivní vzájemné vazby, kterou jsem ve skupinách očekávala. Žáci vyráběli různě veliké postavičky, které nebyly vzájemně dobře kombinovatelné, protože měly být použity v divadelním představení s kulisami, kde rozdíly ještě více vynikaly. Někteří žáci si sice pomáhali, ale celkový průběh a výsledek výuky nenaplňoval moji představu.

Akce: V druhé skupině jsem proto zadala zpřesňující kritéria: Každý žák vyrobí svou postavičku, za kterou bude hodnocen, klasifikován, ale skupina se nejdříve musí dohodnout na velikosti a hodnocení celé skupiny se bude odvíjet od toho, zda všichni členové splní svůj úkol. Dále jsem z každé skupiny vybrala jednoho člena a těmto vybraným žákům jsem ukázala práci se šablonou, která umožňuje vyrobit postavička ve stejném měřítku. Další vybrané žáky jsem naučila vyrábět klouby z drátků a korálků a také jsem jim dala potřebné nářadí a pomůcky. Podobným způsobem jsem rozdělila žáky pro práci s barvami a dalšími materiály. Ve skupinách se díky rozdělení rolí rozběhla spolupráce.

Problémem realizace projektu byla poměrně velká absence některých žáků, což se objevilo také jako podnět v závěrečném dotazníkovém šetření. Ve třídě 6. A nebyly vyrobeny všechny postavičky, ti žáci, kteří chyběli, později pracovali na kulisách apod. Ve třídě 6. B se díky rozšíření zadaných kritérií hodnocení podařilo vyrobit odpovídající počet figurek, protože všichni rozuměli tomu, že úspěch skupiny záleží právě na tom, že úkol dokončí všichni. Bylo zde zajímavé pozorovat, jak si žáci vzájemně pomáhají, od drobných rad až po fyzickou pomoc. Velkou míru podpory poskytly skupiny zejména žákům s velkou absencí.

Výroba loutek byla velmi důležitou součástí projektu. V rámci výzkumu jsem si totiž právě na této činnosti prakticky ověřila souvislost mezi přesně zadanými kritérii při hodnocení kooperativní výuky a součinností jednotlivých skupin. Výstup a hodnocení této aktivity je tedy podkladem pro odpověď na mou první výzkumnou otázku.

7. - 8. hodina - příprava scénáře

Výzkum: Přípravě scénáře jsme věnovali dvě vyučovací hodiny. Kritéria pro scénář byla původně zadána takto:

Skupina bude hodnocena jako celek. Získá jednu dílčí známku. Scénář bude vytvořen pro divadelní představení v délce 5 – 7 minut, tématem může být klasický pohádkový příběh, jeho upravená verze nebo krátké vyprávění na volné téma.

Ve třídě 6. A jsem záměrně nezažadovala žádná doplňující kritéria pro tvorbu scénáře ani požadovanou formu, jen jsem připomněla požadovaný počet postav. Žáci pracovali ve skupinách a vycházeli při práci z původních příběhů. Protože si většina skupin nezaznamenávala text, repliky ani poznámky, vznikaly ve skupinách brzy dohady a neshody. Následně si některé skupiny poznámky začaly psát, na mou výzvu pak vytvořily stručný záznam všechny skupiny.

Akce: Po této zkušenosti jsem ve druhé třídě opět zadala jasná doplňující kritéria pro tvorbu scénáře. Celé znění kritérií pro scénář:

Scénář: Skupina bude hodnocena jako celek. Získá dvě dílčí známky. Hodnocen bude obsah a výtvarné zpracování. Scénář bude vytvořen pro divadelní představení v délce 5 – 7 minut, tématem může být klasický pohádkový příběh, jeho upravená verze nebo krátké vyprávění na volné téma. Text bude zpracován na formát A3 a bude obsahovat popis jednotlivých postav se jmény žáků, úvodní text a jednotlivé repliky.

Hotové scénáře jsme pověsili na projektovou nástěnku ve třídě. Zajímavé pro mě bylo zjištění, že žáci z 6. A si na základě vystavených prací také chtěli vyrobit scénáře, a protože vzhledem k podzimním prázdninám odpadla výuka v 6. B, věnovala jsem jeden celek této práci.

Pečlivá příprava scénářů na základě doplněných kritérií v obou třídách se posléze ukázala jako naprosto stěžejní pro následnou realizaci divadelních her.

9. - 10. hodina - výroba scény

Výzkum: Ve scénářích bylo jasně stanoveno, kde se děj odehrává, a proto jsme mohli zahájit výrobu scény. Zadaná kritéria pro scénu byla:

Scéna: Skupina bude hodnocena jako celek. Získá dvě dílčí známky (všichni členové budou hodnoceni stejně). Posuzována bude estetická stránka a technická funkčnost scény.

Na výrobu jsme používali odpadový materiál, papírové krabice, zbytky papírů a látek, které si žáci přinesli. Vzhledem k předešlé pozitivní zkušenosti jsem výtvarný materiál a pomůcky dala opět vybraným žákům ve skupinách, což posílilo úroveň spolupráce. Nemile mě ale překvapila úroveň dovedností některých žáků, neschopnost

kombinovat části do prostorových celků a realizovat jednoduchá technická řešení.⁷ V 6. A jsem nezadávala žádná doplňující kritéria. Některé skupiny vyrobily scénu, kam se figurky nevešly nebo se velikostně nehodily a to i přesto, že je měli žáci k dispozici.

Akce: Na základě této zkušenosti jsem v kritériích v 6. B doplnila podmínku, že postavy musí být velikostí v souladu s celou scénou.

Hodnocení této aktivity kooperativního učení bylo specifické tím, že zahrnovalo hodnocení estetické stránky vyrobených scén, která byla do jisté míry dána kvalitou a pestrostí doneseného materiálu. V tomto momentu se velmi projevila osobní odpovědnost jednotlivých žáků, kteří materiál na výrobu donesli.

11. - 12. hodina nácvik divadla

Výzkum: Nácvik divadla byl organizačně asi nejsložitější činností. Výuka probíhala v jedné učebně, práce ve skupinách byla poměrně hlučná a skupiny se vzájemně rušily. Museli jsme znovu připomenout pravidla o komunikaci, stanovená na začátku projektu. Žáci se učili pracovat se scénářem, vodit loutky, pohybovat kulisy. Stanovili jsme v každé skupině novou roli vypravěče a roli časoměřiče, aby se děj vešel do časového limitu. V druhé hodině bloku jsme přehráli zkušební některá představení, ostatní žáci je sledovali a hodnotili. Upozorňovali na nedostatky a chyby, které jsem doplnila a shrnula. V dalším bloku jsme se věnovali zkouškám dalších skupin a někteří žáci dodělávali kulisy.

Zajímavé pro mě bylo pozorovat jak žáky hrající divadlo, tak žáky v rolích diváků a hodnotitelů. Ve třídě byl klid, žáci byli motivovaní zvědavostí. Původně jsem se obávala rušení některými žáky, tak jsem jim zadala úkoly jako pozorovat, zda všichni hrají, jestli všichni promlouvají, zda jsou všechny loutky čelem k divákům (loutky byly ploché), jestli je dodržen časový limit a podobně. To byla kritéria, na která jsem přicházela pozorováním až během zkoušek a postupně jsem je do výuky zařazovala.

Diskuze po každém představení byly zajímavé, často jsem si některých věcí ani nevšimla, kdyby na ně žáci neupozornili. Nejčastější poznámky byly k mluvenému projevu, žáci často mluvili potichu a nesrozumitelně, často velmi rychle. Bylo znát, že většina z nich má trému z vystupování. Důležitá proto byla přátelská atmosféra ve třídě.

Akce: Jako důležité se ukázalo pořadí, v jakém skupiny vystupovaly. V 6. A jsem nechala pořadí náhodné. Na základě pozorování jsem ve druhé třídě seřadila skupiny od dobře nacvičených představení až po ty zatím méně zpracované. Zdůrazňováním kladů

⁷ Vzhledem k tomuto zjištění jsem do výuky v ročníku později zařazovala drobná cvičení na prostorovou tvorbu a řemeslné dovednosti.

a upozorňováním na možná zlepšení v dobře připravených představení se i ostatní mohli inspirovat. Z tohoto důvodu byly výsledky prvních zkoušek v této třídě u všech skupin výrazně lepší než ve třídě 6. A, kde bylo pořadí skupin náhodné.

13. – 14. hodina - představení a záznam

Výzkum: V posledním výukovém celku probíhala jednotlivá představení.

Akce: Organizačně jsem udělala významné změny. Zatímco na zkouškách jsme měli připravené jedno universální jeviště a hlediště, tedy lavice a židle v jedné části třídy, na závěrečné představení si každá skupina vytvořila svoje vlastní. To velmi urychlilo přechod mezi jednotlivými představeními, žáci změnili pozice, ve kterých seděli, bylo dost času na přípravu vystoupení. Dalo se také využít různé vybavení třídy (nábytek, tabule, nástěnky apod).

Výzkum: Naprostou novinkou byla práce se záznamovým zařízením – mobilním telefonem nebo tabletem. Tato část výuky byla i pro mě experimentem. Na počátku projektu jsem stanovila tato kritéria:

Videozáznam: Skupina bude hodnocena jako celek. Získá jednu dílčí známku. Pořídí záznam představení jiné skupiny v obrazové a zvukové kvalitě.

Všechna představení žáci vzájemně nahrávali. Po skončení všech představení si každá skupinka vybrala některého spolužáka z jiné skupiny a s ním žáci sledovali záznam svého vystoupení. Žáci si pak videa preposílali a z každé skupiny jsem si jedno uložila. O videích se diskutovalo, zajímavé byly rozdíly mezi jednotlivými záznamy, v kvalitě, v úhlu, ze kterého byl pořízen, v tom, co autorovi záznamu přišlo zajímavé apod.

Hodnocení a klasifikace s rozbory prací jsem zařadila po divadelních představeních. V diskuzi jsme rozebírali jednotlivé kroky, činnosti, kdo se jak zapojoval a proč, co brzdilo práce a co bylo naopak přínosné. Plánovali jsme také jak to udělat příště lépe. V rámci těchto rozhovorů jsem klasifikovala jednotlivé činnosti, výrobky a divadelní představení na základě stanovených kritérií.

Návrh akce: Pro kvalitní záznam by bylo vhodné použít jedno záznamové zařízení trvale umístěné ve třídě např. na stativu. Ideální by bylo použití více zařízení v různých úhlech.

15. – 16. hodina - sebereflexe a dotazník

S odstupem dvou týdnů jsem v obou třídách provedla reflexi a hodnocení projektu.

Výzkum: Ve třídě 6. A jsme kooperativní výuku hodnotili formou skupinového rozhovoru, žáci se vyjadřovali k jednotlivým fázím, k zapojení do kooperativních činností, k atmosféře, k sebehodnocení... Téměř žádný žák nevyslovil vážnou kritiku kooperativní výuky, jen častá absence některých žáků byla několikrát zmíněna jako problematická.

Akce: Hodnocení kooperativní výuky a sebereflexe formou skupinového rozhovoru v 6. A se mi příliš neosvědčilo. Záznamy odpovědí nebyly úplné ani přesné. Při jejich zaznamenávání jsem se nemohla plně soustředit na vedení rozhovoru. Problémem byl zejména široký rozsah tématu, velký počet žáků ve třídě, hluk. Ve druhé třídě jsem proto provedla šetření ve formě dotazníku s otevřenými nestrukturovanými otázkami, které se týkaly hodnocení kooperativních činností, sebehodnocení žáků v rámci kooperativního učení a zájmu o další podobné projekty. Dotazník vyplňovali žáci na začátku výukového bloku. Poté se v krátké diskuzi vyjadřovali k jednotlivým otázkám. Cílem dotazníku bylo zjišťování aktuální úrovně dovedností sebehodnocení jednotlivých žáků.

5.4.4 Zkoumání změny ve výuce. Metody šetření

Přímé pozorování

Největším zdrojem informací v rámci výzkumu bylo přímé pozorování žáků a skupin při kooperativní výuce. Předmětem mého pozorování bylo zejména zapojení žáků do hodnotících činností, jejich aktivita, vzájemné reakce a způsoby komunikace. Zajímaly mě změny v činnosti skupin. Moje postřehy jsem si zapisovala nejprve do zápisníku, který používám pro klasifikaci žáků. Jejich objem ale narůstal, a tak jsem zvolila přehlednější způsob zpracování formou portfolia, viz popis níže v textu.

Skupinový rozhovor

V průběhu výzkumu jsem realizovala několik diskuzí. Při zahájení projektu jsem touto metodou zjišťovala dosavadní zkušenosti žáků s projektovou výukou, skupinovou prací a kooperativním učením. Tyto diskuze probíhaly s celou třídou, jejich výstupem byla například společná pravidla pro práci ve skupinách. Výstupy z diskuzí se uplatnily především jako podklady pro dílčí inovace kooperativní výuky. Rozhovor jako formu reflexe v rámci hodnocení jsem zařadila několikrát se záměrem sledovat vývoj sebehodnocení žáků. Záznamy jsem porovnávala s výstupy z dotazníků a zjišťovala vliv četnosti dotazování na úroveň dovedností sebehodnocení.

Rozbor artefaktů

Výzkum byl realizován v hodinách výtvarné výchovy, předmětem hodnocení tedy byly především výtvarné práce žáků. Rozbor žákovských prací je rozšířenou metodou, používá se ve výzkumech poměrně často. Je také nezbytnou součástí práce pedagoga, který na základě výsledků rozborů jednotlivé práce hodnotí a klasifikuje. U výtvarných prací je hodnocení velmi náročné, protože je ovlivněno osobností pedagoga, je do jisté míry subjektivní a závisí na kontextu, v němž je prováděno. Rozbor prací úzce souvisí s porovnáváním, a to například s pracemi ostatních žáků, se staršími výtvary nebo s předlohami. Protože změnou ve výuce bylo zavádění kritérií hodnocení, projevila se tato změna i v rozborech jednotlivých výtvarných děl. Hodnocení na základě kritérií je vlastně porovnávání výsledků s nějakým ideálním, daným vzorem, a míra úspěšnosti závisí na dosažení co největší podobnosti. Zároveň zde zůstává poměrně velký prostor pro kreativitu a fantazii žáků, pro různá technická a výtvarná řešení. Důležité je vyvážení obou částí, soulad mezi povinným a kreativním.

V projektu vznikala divadelní představení a ta jsou také předmětem rozboru a diskuzí. Rozebírali jsme jednak jednotlivá představení přímo na jevišti, ale pracovali jsme také s jejich videozáznamem.

Videozáznam jsem zařadila jako výukový úkol, jako aktivizační prvek, jako podklad pro hodnocení, jako podpůrný prostředek a jako jeho výstup a také jako materiál pro výzkum:

- Vytvoření záznamu a jeho následné technické zpracování bylo jednou z hodnocených činností skupin.
- Práci se záznamovým zařízením jsem použila jako aktivizační prvek ve výuce.
- Videozáznam vznikl jako doklad o činnosti skupiny a umožňoval vyhodnotit, jestli skupina splnila kritéria zadaného úkolu.
- Práci s videozáznamem vlastního výkonu jsem zařadila do výuky se záměrem posílit sebevědomí žáků a umožnit jim sebereflexi svého výkonu v kontextu práce kooperativní skupiny. Od této metody jsem očekávala zlepšení dovedností sebehodnocení a posun k pozitivnějšímu pojetí hodnocení.
- V rámci výzkumu byl záznam zdrojem informací, dokladem činností a archivem. Umožňoval mi vracet se jednotlivým výstupům, s časovým odstupem a s novými informacemi, které jsem získala při vyhodnocování celého projektu.

Dotazník

Dotazníkové šetření formou otevřených odpovědí jsem zařadila v 6. B do výuky po skončení projektu. Cílem bylo zmapování aktuálních dovedností sebehodnocení žáků, kteří se projektu zúčastnili a vliv formy sebehodnocení a četnosti dotazování na tuto úroveň. Zajímalo mě také vývoj pojetí sebehodnocení u jednotlivých žáků a případné změny v hodnocení, které nastaly v průběhu projektu. Při tvorbě dotazníku jsem použila otevřené nestrukturované otázky, které neurčují formu, obsah ani délku odpovědí. Jak již bylo řečeno, mým hlavním a prvotním cílem bylo zjistit úroveň dovedností sebehodnocení a s tímto záměrem jsem dotazník připravila. Dílčím cílem pak bylo získání zpětné vazby na kooperativní výuku, na inovace zaváděné v jejím průběhu a reakce na kritéria hodnocení a celkové hodnocení. Abych získala co nejspolehlivější odpovědi, volila jsem neanonymní dotazník s možností označit odpovědi jako neveřejné, tedy nepublikovatelné ve třídě při závěrečné reflexi. Ukázky vypracování dotazníků jsou obsahem přílohy č. 2.

Pedagogický deník - portfolio

Pedagogický deník je často zmiňovaný v odborné literatuře, je označován za nejdůležitější dokument akčního výzkumu, protože jsou v něm shromážděny výstupy z jednotlivých šetření, názory, nápady a postřehy. Učitel si do deníku může zapisovat postup prací, jejich dílčí hodnocení, poznámky pro příští výuku, informace o jednotlivých žácích, o okolnostech, které výzkum provázejí, o akcích, které ho narušují. Deník je prostorem pro plánování, pro tvorbu vizí, ale také místem pro zaznamenání neúspěchů, špatných kroků a slepých cest.

Forma deníků není nijak specifikovaná, důležitý je jeho obsah. Ten souvisí s dalšími použitými metodami, zdrojem informací jsou skupinové diskuze, dotazníky apod.

Já jsem původně pracovala se zápisníkem, který měl ale omezenou kapacitu. Protože jsem chtěla uchovat všechny výstupy z projektu a výzkumu, včetně výtvarných realizací, vytvořila jsem si portfolio, které má větší kapacitu a umožňuje zařazení i větších prací. Použila jsem kancelářský šanon s kroužkovým rychlovazacem a průhledné plastové obaly různých velikostí podle formátu ukládaných dokumentů.

5.4.5 Výsledky šetření k prováděné změně

Výzkumné šetření bylo vedeno snahou odpovědět na otázky, které jsem si stanovila na počátku výzkumu. Otázky úzce souvisely s plánovanými inovacemi ve výuce.

Pro zkoumání předpokládaných změn jsem používala různé metody vzhledem k charakteru údajů, které jsem potřebovala získat.

Zde uvádím stručný přehled jednotlivých výzkumných otázek, inovací, které se k nim vztahují a použitých metod:

Výzkumná otázka č. 1

Jak se změní součinnost skupiny, pokud budu pracovat přesně s kritérii pro hodnocení?

- Inovace výuky:
 - zavedení kritérií hodnocení v kooperativním učení
- Použité metody:
 - pozorování
 - skupinový rozhovor
 - rozbor artefaktů, videozáznam
 - pedagogický deník

Výzkumná otázka č. 2

Jak se změní pojetí sebehodnocení žáků, pokud bude vyjádřeno písemnou formou?

- Inovace výuky:
 - zavedení sebehodnocení žáků v kooperativním učení formou dotazníku
- Použité metody:
 - dotazník
 - skupinový rozhovor
 - pedagogický deník

Výzkumná otázka č. 3

Jak se změní dovednosti sebehodnocení, pokud bude zařazováno pravidelně?

- Inovace výuky:
 - zavedení pravidelného sebehodnocení v průběhu kooperativního učení
- Použité metody:
 - dotazník
 - skupinový rozhovor
 - pedagogický deník

Zjištění na základě analýzy dat z jednotlivých metod:

Výzkumná otázka č. 1

Jak se změní součinnost skupiny, pokud budu pracovat přesně s kritérii pro hodnocení?

Zjištění na základě pozorování

Přímé pozorování žáků bylo ve výzkumu největším zdrojem informací. Zařazovala jsem tuto metodu velmi často a dělala jsem si průběžné zápisky. Zjistila jsem, že nejdůležitější je vědět, co přesně sleduji, protože jinak jsem se zabývala věcmi, které se při zpracování poznámek ukázaly jako zbytečné nebo zavádějící. Vzhledem k charakteristice kooperativní učení, kde se výrazně mění funkce učitele v koordinátora a průvodce učním, je i pohyb učitele po třídě přirozenou součástí výuky. Změna organizačního uspořádání učebny mi umožnila pohybovat se mezi skupinami, měnit svou pozici, přibližovat se k žákům a také se přímo podílet na činnosti skupin. Mým hlavní zjištěním bylo, že po zadání kritérií se výrazně zlepšila součinnost jednotlivých skupin, spolupráce probíhala efektivněji a došlo k výrazné podpoře nejslabších žáků a žáků s velkou absencí. Dříve se žáci ve skupinách dohadovali, řešení určoval nejdominantnější žák nebo dvojice žáků. Skupiny se mezi sebou porovnávaly, to zdržovalo práci a vládlo mírné napětí. Výsledky práce neměly předpokládanou úroveň, těžko se hodnotily a skládání komponentů do celků dohromady docházelo k problémům. Pokud se něco nepovedlo, žáci ztráceli motivaci a vzájemně se obviňovali. Největší efekt nastal při zadávání kritéria u výroby loutek, a to kritéria, že skupina uspěje jen tehdy, když uspějí všichni členové, tedy budou mít vyrobenou každý svou loutku. Tento moment byl zásadním obratem v práci skupin a byl pro mě i jedním z nejsilnějších a nejprínosnějších zážitků v rámci celého výzkumu.

Zjištění na základě analýzy skupinového rozhovoru

Diskuze se žáky jsem vedla několikrát v průběhu výzkumu. K odpovědi na položenou otázku přispěly názory žáků, kteří vnímali situaci před zadáním kritérií jako zmatečnou a často plnou diskuzí se spolužáky. Také se mě při výuce často ptali na zadání, které neslyšeli nebo nepochopili. V rozhovorech zmiňovali nejistotu a strach že se ve skupině nedohodnou nebo že jejich řešení nebude přijato.

- *Oni si stejně udělají, co chtějí, umějí líp kreslit, já ne.*
- *Holky mi nic nedovolí, musí být vždycky po jejich, je jich víc.*
- *Mě to nebaví, vymyslel jsem to a každý to chce jinak.*
- *Když je někdo nemocnej, nic nedělá a pak přijde a všechno předělá, to mě mrzí.*
- *Udělal bych to jinak, raději sám, nemají mě rádi, nebaví mě to s nimi pracovat.*

Zavedení kritérií žáci většinou hodnotili pozitivně, činnost ve skupinách se urychlila a výsledky byly na mnohem vyšší úrovni. To bylo pro žáky motivační a v diskuzích to často zmiňovali.

- *Napřed jsme nevěděli, jak to udělat stejně, a byla sranda, jak to bylo bylo každé jiné.*
- *Každá skupina to měla jinak náročné, to nebylo spravedlivé, ale pak se to srovnalo, když jsme museli dělat každý svoji loutku.*

Zjištění na základě rozboru artefaktů a videozáznamů

Nezbytnou součástí výzkumu byly i rozborů výtvarných děl žáků a divadelních představení. Zavedení kritérií pro výrobu loutek, scény a tvorbu scénáře posunulo kvalitu na úroveň, kterou jsem sama nečekala. Tím, že měli žáci zadány základní parametry, mohli se více soustředit na estetickou stránku, což se projevilo výraznou kreativitou. Důležitým faktorem při spolupráci bylo také to, že se žáci učili jeden od druhého a posilovali tak dovednosti v oblastech, kde nebyli dříve tak úspěšní.

Důležitou inovací výuky bylo použití videozáznamu. Záznamy na mobily a tablety byly vytvořeny v různých formátech, což byl technický problém při přenosu a zpracovávání dat. Hodnocení této činnosti bylo proto časově náročné, zadaná kritéria se ukázala jako nedostatečná. Záznamy většinou postačovaly účelu výuky, ale nejsou reprezentativním výstupem výzkumu, tím by mohl být záznam na videokameru instalovanou na stativu ve třídě. Pro lepší výsledek by kamery mohly být dvě a snímaly by scénu ze dvou úhlů. Problémem je, že vzhledem legislativní ochraně soukromí žáků nejsou některá videa veřejně publikovatelná. Pro projekt s využitím záznamového zařízení by bylo užitečné předem vědět, kteří žáci mají informovaný souhlas rodičů s publikováním záznamu.

Zjištění na základě analýzy záznamů v pedagogickém deníku

Pedagogický deník měnil v průběhu mého výzkumu formu od jednoduchého zápisníku až po portfolium se všemi výstupy z aktivit. Obsahoval stručné poznámky, připomínky, upozornění pro další hodiny, co mám připravit, na co nezapomenout. Dávala jsem do něj i rozdělané práce, skici a návrhy. Protože byl v rámci akčního výzkumu

realizován výtvarný projekt, bylo pro mě někdy velmi obtížné rozlišit, co je součástí samotného výzkumu a co běžné výuky. Některé poznámky se tedy vztahovaly přímo k výuce a byly praktické:

- Loutky je třeba popisovat, každý díl zvlášť.
- Každý žák musí mít svoje desky na součástky, skupina jedny velké.
- Obličej je nutné kreslit z pohledu zepředu, ne ze strany.
- Drátky rozdávat nastříhané a podle počtu, jinak velká spotřeba.

Mám-li zobecnit svoje záznamy, došla jsem k těmto zjištěním:

- Kritéria hodnocení musí být nastavena tak, aby byla splnitelná pro všechny. Je nutné počítat s nejslabšími žáky.
- Změna a doplňování kritérií musí být oznámeno všem, ideálně písemně.
- Jako velmi efektivní se ukázalo přidělování pomůcek a náradí vybraným žákům, značně to urychlilo práci a také úklid po skončení výuky.
- V situaci, kdy byla možnost ovlivnit výsledné hodnocení skupiny domácí přípravou, zvýšil se její podíl, respektive výrazně vzrostla příprava materiálů, což se dá vyhodnotit jako odpovědnost jednotlivých členů ke společnému úkolu.
- Změna prostorového uspořádání třídy byla na počátku organizačně náročná, trvala poměrně dlouho a žáci byli hluční. V průběhu projektu se doba zkracovala a žáci se naučili udržet ve třídě během přesunů nábytku klid.
- Častá nemocnost a nepřítomnost žáků ve výuce narušovala atmosféru ve skupinách a komplikovala hodnocení. V jedné třídě dokonce dva žáci nevyrobili postavičku v rámci projektu, ale podíleli se alespoň částečně na výrobě kulis. Problémem byla nepřítomnost žáků při hraní divadla, ale vyřešili jsme ji záskoky. Zde se velmi osvědčil psaný scénář s přesnými replikami. Z hlediska hodnocení kooperativních činností byla vysoká absence největší problém pro součinnost skupin.
- Při porovnávání docházky a jednotlivých aktivit podle dní jsem zjistila, že zvýšená absence koresponduje s fázemi, kdy jsme zkoušeli a hráli divadlo. V diskuzích jsem si pak ověřila, že někteří žáci schválně nechodili tyto dny do školy, protože měli velkou trému z vystoupení před třídou.

Výzkumná otázka č. 2

Jak se změní pojetí sebehodnocení žáků, pokud bude vyjádřeno písemnou formou?

Zjištění na základě výstupů z dotazníku

Cílem dotazníkového šetření bylo (jak jsem již uváděla v popisu metod šetření) zjišťování aktuální úrovně dovedností sebehodnocení u žáků. Tato úroveň byla průběžně sledována při diskuzích, kde byla vyjádřena slovní formou. Písemná forma odpovědí byla podkladem pro zhodnocení změny jak vzhledem k použité formě dotazování, tak vzhledem k četnosti zařazování sebehodnocení jako součásti hodnocení do kooperativního učení.

Ukázky vypracování dotazníků jsou obsahem přílohy č. 2.

Předmětem mého zájmu bylo především to, jestli si žáci uvědomují nějaký posun ve svém učení, jestli reflektují svůj osobnostní vývoj. Také mě zajímala forma vyjádření, popis pocitů, problémů, situací.

Hodnocení vlastní práce slovní formou při diskuzích mělo po celou dobu výzkumu u většiny žáků spíše negativní ladění, žáci se v diskusích často podceňovali. Hodnocení byla často formální, byla znát nechuť žáků hodnotit sebe před celou skupinou. Proto mě zajímala případná změna v ladění hodnocení při použití písemné formy.

Dílním cílem pak bylo získání zpětné vazby na kooperativní výuku, na inovace zaváděné v jejím průběhu a reakce na kritéria hodnocení a celkové hodnocení.

K vyhodnocení jsem použila metodu otevřeného kódování (srov. Švaříček, Šedřová, 2007, str. 209).

Žákům jsem při sebehodnocení v dotazníku položila tyto otázky:

1. Jak hodnotím práci ve skupině, ve které jsem pracoval/a? (výsledek práce, spolupráce s ostatními členy skupiny, problémy)
2. Co jsem se naučil/a, v čem jsem se zlepšil/a?
3. Chtěl/a bych pracovat v podobném projektu a proč?

Nechtěl/a bych pracovat v podobném projektu a proč?

Dotazník vyplnilo 25 žáků, 23 žáků se projektu účastnilo po celou dobu, 2 žáci byli větší část nepřítomni ve výuce. Vzhledem k předmětu zkoumání uvádím v textu výběr odpovědí a jejich doslovný přepis. Odpovědi jednotlivých žáků jsou uvedeny celé, i když se dotýkají několika témat současně a u některých žáků jsou vyjádření rozporuplná. Dokladuji tak aktuální úroveň schopností žáků při použití slovního hodnocení.

Otázka č. 1: Jak hodnotím práci ve skupině, ve které jsem pracoval/a? (výsledek práce, spolupráce s ostatními členy skupiny, problémy)

Na první otázku odpovědělo 24 dotázaných žáků, že se jim práce ve skupině líbila, a že jim přišla smysluplná. Zmiňovali také získání nových kamarádů ve třídě:

- *S ostatními se mi pracovalo dobře*
- *Výsledek byl dobrý ale byly tam nějaké chyby, protože jsme se pořádně nedomluvili. Zjistil jsem že s těma kamarádama s kterýma se tolik nebavým tak že je to lepší než z těma s kterýma se více bavým*
- *Pracovalo se mi ve skupině výborně (měli jsme dobrou partu), všichni jsme si pomáhali. Byla to zábava, pobavili jsme se, nezahráli jsme to sice excelentně ale nám se to líbilo ☺*
- *Já si myslím že spolupráce byla vcelku slušná.*

Jeden žák hodnotil aktivitu jako nudnou a nepřínosnou, nenaplnila jeho očekávání:

- *Podle mě to byla blbost. Protože mi to přijde takový dětský. Dělali jsme to ve školce. Byla tam sranda po celou dobu. Nejdříve mi vadilo, že jsme byli s holkama. Ale potom to bylo celkem dobrý. Představení jsem si to jinak. Třeba se špejlema. Nebo s novinama. Hlavně byla sranda, když jsme museli hrát to divadlo.*

Jako problémy uváděli žáci špatnou spolupráci s některými členy skupiny, nedostatečnou snahu o dokončení projektu v některých fázích, velké časové prodlevy:

- *Někdy se ostatním nechtělo pracovat, jednoduše když jim to nešlo tak to prostě nedělali. Když jsme zkoušeli, tak se nikomu nechtělo pak taky dopadlo to představení, museli jsme improvizovat. Nikdo nevěděl co má dělat.*
- *Spolupráce byla ve skupině hodně až na problém, že než jsme se domluvili na něčem tak uplynulo hodně času*
- *Práce v skupině docela bavila. Ostatní členové bych si vybrala jiné, protože se tam bavili mezi sebou. Protože neměli co dělat tak se mezi sebou bavily.*

Žáci popisovali drobné neúspěchy při realizaci představení:

- *Ve skupině se mi pracovalo velmi dobře až na jeden problém že nikdo neuměl text. Ale potom jsem jim text podtrhl a už věděly.*
- *Divadlo jsme odehrály dobře byť s nepatrnými chybami. Smáli jsme se když ostatní dělaly divadlo. Když jsem měl hotovo, pomáhal jsem ostatním.*

Žáci se v hodnocení vyjadřovali také k pomoci ve skupinách:

- *Pracovalo se mi super. Při pracování jsme si občas povídali i o sobě a ráda jsem se dozvěděla víc o kamarádech...Pak se mi moc líbilo, že například, když mi něco nešlo, tak mi ostatní pomohli a to mám na svých kamarádech ráda. Byla sranda, že jsme si domýšleli pohádku a u toho se myslím pobavili všichni a to bylo super vidět všechny svoje kamarády veselý a šťastný. Osobně si myslím, že jsme měli tu nejlepší skupinu.*
- *Když jsme divadlo hráli poprvé, ta se nám to moc nepovedlo. Když jsme hráli divadlo podruhé, tak si myslím, že už to bylo lepší a vtipnější. A určitě je týmová práce lepší než samostatná. Protože když si každý ve skupině rozdělí práci, jeden dělá to a druhý to, tak to jde mnohem lépe.*
- *Bylo dobré, že jsme všichni spolupracovali jako kolektiv. To znamená, že když někdo potřeboval pomoci tak mu ostatní pomohli. Problém byl že sme se někdy hádali. Protože jsme se nemohli dohodnout na něčem. Vyřešili jsme to tím, že sme každý o tom přemýšleli a pak sme řekli svůj názor.*
- *Je to lepší než práce jednotlivě. Všichni se zapojili a každý měl nějaký nápad. Problémy jsme neměli žádný až na to jak skončí příběh.*

Několik odpovědí zmínilo spolupráci dívek a chlapců:

- *Kluci se trochu snažili. Moc nedělali ty loutky, ale zase vymysleli příběh.*
- *Práce s klukama a holkama. Byla to sranda po celou dobu.*

Některé odpovědi byly rozporuplné:

- *Někteří členové byly už někdy otráveni. Výborná spolupráce se všemi členy skupiny. Nebyly žádné problémy. Výsledek z mého pohledu vynikající. Ostatní členové byly ochotní a pomáhají ve všech fázích. Bavilo mě cvičení divadla, vyrábění loutek a kulisy. Některí členové byly někdy neochotní. Členové znudění. Byla zábava při vyrábění loutek.*

Jako přínos a oživení výuky uváděli žáci práci s videozáznamem:

- *Výsledek by super, myslím si, že se nám to divadlo povedlo. Na práci jsme se mohli podívat, protože spolužáci natáčeli na mobil. Zjistili jsme chyby, které jsme udělali a myslím si, že kdyby jsme divadlo hráli po druhé, tak by to bylo lepší.*

Pouze jeden ze žáků zmínil klasifikaci činností.

- *Výsledky byly příznivé a velmi přiléhavé a také jsme to čekaly a byly jsme s tímto výsledkem. Sice výsledek by 1 a čekal jsem ji přesto jsme si ji nezasloužily*

Některé odpovědi byly velmi stručné, ale výstižné:

- *Ze začátku to vypadalo, že to nepude. Nakonec to šlo.*

Otázka č. 2: Co jsem se naučil/a, v čem jsem se zlepšil/a?

Posun ve vývoji hodnotili všichni žáci, velká většina zmiňovala získané praktické dovednosti při výtvarných činnostech.

- *Mohl jsem se zdokonalit ve svojí dovednosti což se mi povedl*
- *Naučila jsem se vyrábět loutku a nedělat všechno stejné.*
- *Naučil jsem se jak vyrobit loutku rekvizity, jak to zahrát. Loutka byla docela těžká, ale všichni jsme si ji vyrobili (sice byly výškové problémy, ale nikomu to nevadilo). Poslouchali jsme se navzájem bylo to super. Každý návrh jsme promýšleli společně. Když to někdo měl hotové přemýšlel na další ale čekal na nás ostatní.*
- *Zlepšil jsem se ve vynalézavosti. Ve hře a v přednesu. A improvizovat.*
- *Naučil jsem se lépe malovat. Naučil jsem se hrát divadlo. Zlepšil jsem se v hraní divadla, naučil jsem se vyprávět.*
- *Ani nevím v čem sem se zlepšil. Naučil jsem se, že nemám soudit knihu podle obalu.*

Objevovala se i hodnocení spolupráce, zlepšení komunikace a vzájemných vztahů:

- *Baví mě hrát divadlo, pracovat ve skupinkách. Líbí se mi když se můžu koukat na ostatní projekty. Můžu takhle se seznámit s více kamarády.*
- *Naučil jsem se jak se pořádně uplatnit ve skupině dohodnout jak loutky budou velké, aby to vypadalo stejně vysoké.*
- *Ve výtvarce jak už jsem psala tak tu loutku. A práce ve skupině, naučila jsem se neskákat lidem do řeči. Nekřičet na sebe, normálně se domluvit a vyřešit problém, který jsme měli (např. zkouška představení).*
- *Zlepšila jsem se v tom, že už se umím domluvit ve skupině. Už dokážu vyjít s tím, s kterým bych asi mimo projekt nedokázala vyjít. Už vím že s každým se dá vyjít.*
- *Chtěl bych pracovat v podobné skupině jelikož to byla sranda. A jen tak takovouhle skupinu nenajdu. A byla to sranda jelikož se nám často nedařilo a vypadalo to divně. A bavilo mně to ještě protože sme si při tom mohli povýdat.*

- *Naučil jsem se pracovat ve skupině. Ze začátku sem nebyl spokojen se skupinou. Ale pak sem byl rád že mám takovou skupinku. Komunikovat i s lidmi který zas tak neznám.*
- *Při těchto projektech jsem se lépe naučil pochopit ostatní, seznámil jsem se s novými spolužáky. Se všemi jsem se znal jenom krátce neboli od začátku školního roku.*

Žáci psali o nárocích, které na sebe mají:

- *Naučil jsem se být na sebe méně přísnější.*

Vyjadřovali se také k podpoře od spolužáků:

- *Naučila jsem se ptát lidí o pomoc když mi něco nešlo. Stejně mi nikdo nepomohl.*

Některé odpovědi byly velmi rozporuplné:

- *Naučila jsem se vyrobit loutku, asi jsem se v ničem nezlepšila.*
- *Nic jsem se nenaučil. Dělalí jsme to už ve školce. Trochu jsem se zlepšil v tom stavění figurek. A zlepšili jsme se ve skupinové práci. Zlepšil jsem se v komunikaci.*
- *Nenaučil jsem se nic vše jsem již uměl ze školky ale jedno jsem se přeci jen naučil a to spolupracovat a brát na sebe ohled. I když ve skupině někdy vládly nepokoje i tak jsme to zvládly. Nejvíc mě bavilo dělání loutek a malování kulisů a předvádění divadla bylo to velmi zábavné také jsem se naučil předvádět divadlo.*

Stručné a výstižné odpovědi:

- *Zlepšil jsem se v práci ve skupině. Zlepšil jsem se v kreslení a z holkama jsem se naučil taky pracovat. Vyrábět domečky z krabic a přitom jsem si myslel že to vůbec nejde, ale on to šlo.*

Otázka č. 3: Chtěl/a bych pracovat v podobném projektu a proč? Nechtěl/a bych pracovat v podobném projektu a proč?

Na poslední otázku odpovědělo kladně 20 žáků:

- *Chtěla bych pracovat v podobném projektu, protože mě to bavilo a mohla jsem pracovat s kamarádkama a všichni mi mohli pomáhat s mojí loutkou.*
- *Chtěl bych pracovat v podobném projektu ale se stejnejma lidma protože mě to sedlo a myslím že i ostatním. Byla to sranda (dělali jsme si z toho srandu).*
- *Chtěla bych znova zažít srandu s lidma, které mám ráda a taky se více skamarádit s ostatníma lidma, znova se něco naučit, je sranda pracovat ve skupince.*
- *Nebyla jsem sice ve skupině v který bych chtěla být, ale pak to bylo dobrý. Chtěla bych pracovat častěji ve skupinových pracích. Protože mě to bavilo a když jsem potřebovala tak mi ostatní pomohli. To se v samostatných pracích nestává.*
- *Pracovat v podobném projektu bych hrozně chtěl jelikož jsem se zlepšil v komunikaci s ostatními a spolupráci. Hrozně moc jsme toho zvládly a tak doufám že v dalším projektu toho zvládneme ještě víc*
- *Určitě bych ještě podobnou práci chtěla, protože se mi líbili skupiny – mix holky a kluci. To bylo velmi zábavné ☺.*

3 žáci uvedli, že by se chtěli podobného projektu zúčastnit pouze ve skupině svých kamarádů:

- *Chtěl bych pracovat v podobném projektu. S některými členy jsem se nepohodl a i pohádal. Ve skupince jsem spolehlivější na ostatní členy skupiny. Chtěl bych být v jiné skupině. S kamarády. Příště bych si chtěl skupinku vytvořit sám. Myslel jsem si že nejlepší to bude s kamarádem. Když jsem poznal spolužáky ve skupině bylo to s nimi také v pořádku.*

- *Ano, chtěl, protože je to větší zábava a naučíme se pracovat ve skupině. A musíme se na sebe spolehnout. A chtěl bych být spíš s kámošema.*
- *Nechtěl bych pracovat stejnou práci. Chtěl bych si skupinky vybrat sám.*
- *Moc by se mi nechtělo dělat to znova, protože mě to nebavilo. V jiné skupince by to asi bylo lepší.*

1 žák se vyjádřil velmi negativně k celému projektu

- *Nechtěl bych pracovat na podobném projektu. Protože mi to přišlo jako blbost. Nebyl jsem s tím s kým jsem chtěl. Nelíbilo se mi hraní divadla před spolužáky. Protože se někdy stydím před lidmi. A moc se mi do těch loutek nechtělo. Protože mi to moc nešlo. A nebavilo mě to.*

Některé z odpovědí zachycovaly důležité momenty práce a hodnocení celého projektu:

- *Někdy jsme se i nasmáli například jsme měly tatínka menšího než jeho syna.*
- *Někdy mi vadilo, že jsme se nedokázali domluvit. Každý měl jiný nápad. Nakonec jsme se domluvili (tak napůl).*
- *Podle mě se ve skupince nejlépe pozná, jaký kdo je. Navzájem si můžeme pomáhat. Je také zajímavé, jaký má každý na něco jiný názor. Když se tyto názory spojí dohromady, vznikne něco jiného, zajímavého. A o tom si myslím, že skupinová práce je.*
- *Nezbývá než dodat bylo to skvělé.*

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 25 žáků z 6. B, tedy všichni žáci třídy. Každý žák vyplnil odpovědi na všechny tři zadané otázky. Některé odpovědi byly velmi stručné, jiné naopak velmi rozsáhlé. Jak jsem již zmiňovala výše, při analýze odpovědí mě velmi překvapilo, že se jednotliví žáci vyjadřovali k průběhu práce i k vlastnímu sebehodnocení velmi rozporuplně a to v rámci jedné odpovědi. Při hodnocení činností používali nejvíce hodnocení atmosféry při práci, popisovali vzájemnou pomoc a důležitost komunikace. V několika odpovědích zaznělo, že se žák nenaučil nic a vzápětí popisuje, co všechno se vlastně naučil, v čem se zlepšil atd. Při vyplňování dotazníků byl ve třídě klid, žáci pracovali samostatně, neradili se, neopisovali. Přesto bylo zajímavé pozorovat, že mnoho žáků použilo podobné formulace pro hodnocení, pro popis činností a pro průběh práce v kooperativních skupinkách. Z některých dotazníků byla znát stylizace žáků, odpovědi byly formulovány pozitivněji, než žáci skutečně realitu vnímali. A zaznamenala jsem i opačný efekt, jeden žák uváděl negativní hodnocení, i když v průběhu projektu v rámci diskuzí opakovaně projevoval spokojenost. U některých žáků byly odpovědi na všechny tři otázky stejné, úroveň jejich vyjadřovacích schopností byla poměrně nízká. Sebehodnocení bylo někdy doplněno obrázky, některé dotazníky byly barevné, odpovědi zvýrazněné.

Rozsah odpovědí žáků byl velmi individuální, což znesnadňovalo závěrečné vyhodnocení dotazníků. Tento fakt jsem sice předpokládala, ale překvapil mě nezájem některých žáků se vyplňování zúčastnit. Naopak někteří žáci překročili stanovený časový

limit a jejich odpovědi byly velmi obsažné. Žáci měli možnost označit některé odpovědi nebo celý text červeným křížkem, což znamenalo, že z něj nebudu citovat při závěrečné diskuzi. Tuto možnost volila zhruba polovina žáků.

Dílčím cílem dotazníku bylo získání zpětné vazby na kooperativní výuku, na inovace zaváděné v jejím průběhu a reakce na kritéria hodnocení a celkové hodnocení. Nejvíc mě zaujalo hodnocení spolupráce chlapců a dívek, které zmiňovali žáci několikrát, a to vždy jako dopředu problematické a následně velmi oceňované. Vzhledem k charakteristickým vývojovým odlišnostem v tomto věku je navázání kvalitní spolupráce o to cennější. Další zajímavostí šetření byl fakt, že hodnocení ve formě klasifikace bylo zmíněno pouze jednou. Dotazníky žáci vyplňovali s časovým odstupem dvou týdnů od konce projektu, tedy po dokončení úkolů a po jejich klasifikaci. Hodnocení a klasifikace s rozborů prací probíhaly po divadelních představeních, kdy jsem dala velký prostor názorům žáků, rozebírali jsme jednotlivé kroky, činnosti, kdo se jak zapojoval a proč, co brzdilo práce a co bylo naopak přínosné. Plánovali jsme také, co a jak to bychom mohli udělat příště lépe. Rozebírali jsme videa z jednotlivých představení, hodnotili jejich kvalitu a zejména naplnění kritérií. V rámci těchto rozhovorů jsem klasifikovala jednotlivé činnosti, výrobky a divadelní představení na základě stanovených kritérií. Zařazení dotazníku po této fázi ovlivnilo jak obsah, tak i sledovanou úroveň dovedností sebehodnocení. Hodnocení nebylo v tomto okamžiku předmětem zájmu žáků, klasifikace byla uzavřena a žáci se soustředili při neklasifikované aktivitě na své pocity a na vyjádření svých názorů. Vzhledem k zaměření celého výzkumu by proto bylo vhodné zařadit do dotazníku přímo otázku týkající se hodnocení a klasifikace v kooperativním učení.

Zjištění na základě analýzy skupinových rozhovorů:

Při rozhovorech jsem zjistila, že žákům chybí znalost základních pojmů z oblasti sebehodnocení, že mnozí neumějí definovat svoje pocity, neuvědomují si svůj vlastní posun v učení a mají tendenci hodnotit se často negativně. Zaznamenala jsem poměrně velkou kritiku na svou vlastní práci, ale poměrně malou kritiku práce spolužáků. Žáci mají často obavy mluvit veřejně před třídou a vyjadřovat svoje názory. Při diskuzích se někteří vůbec nevyjadřovali, pouze pokud byli vyzváni.

Při porovnávání výstupů ze skupinových rozhovorů a z písemného dotazování vyplynulo, že u některých žáků dochází k výrazné změně názorů. Během diskuze např. prezentují svou spokojenost, práce ve skupinách jim vyhovuje a neuvádějí žádné

problémy. V písemném sebehodnocení se naopak vyjadřují buď naprosto negativně nebo jsou jejich odpovědi rozporuplné. Zaznamenala jsem také opačný trend, zdánlivě nespokojení žáci uváděli do dotazníků převážně pozitivní sebehodnocení. Slovní sebehodnocení vyjádřené před skupinou může ovlivňovat ostatní spolužáky k podobnému hodnocení, což se projevilo ve výstupech z dotazníkového šetření. Písemná forma je individuální prací, kde se výrazně projeví předešlé zkušenosti žáků a míra jejich schopnosti sebereflexe. Hodnocení a sebehodnocení může být výrazně ovlivněno předešlými diskuzemi. Objevují se zde náznaky servilního chování, žáci se chtějí v odpovědích přiblížit předpokládanému očekávání učitele. Z těchto údajů se dá usuzovat, že žáci vnímají rozdíl mezi slovní a ústní formou sebehodnocení, písemná forma je žáky považována za oficiálnější, protože je dokladem jejich vlastní práce.

Zjištění na základě analýzy záznamů v pedagogickém deníku:

Portfolio mi posloužilo k přehlednému ukládání všech výstupů z výzkumu. Pro zpracování dotazníků bylo velmi přínosné mít všechny výstupy přehledně uspořádané, navíc doplněné o moje poznámky a postřehy. Zápisky získané z diskuzí jsme porovnávala se získanými výstupy z dotazníků.

Výzkumná otázka č. 3

Jak se změni dovednosti sebehodnocení, pokud bude zařazováno pravidelně?

Zjištění na základě analýzy výstupů z dotazníku:

Výstupy z dotazníkového šetření jako písemné formy sebehodnocení byly podrobně popsány v předchozím textu. V této části je předmětem zkoumání změna dovedností sebehodnocení a souvislost s jeho pravidelným zařazováním do výuky. Výstupy z dotazníku jsou pouze jedním z dílčích podkladů pro zodpovězení této výzkumné otázky, a to vzhledem k tomu, že poskytují informace pouze z jednoho písemného dotazování a není je tudíž možno porovnávat s jinými výstupy. Jsou tedy spíše ilustrací dovedností sebehodnocení žáků a možným východiskem při dalším zkoumání.

Zjištění na základě analýzy skupinových rozhovorů:

Vývoj úrovně sebehodnocení bylo možno nejlépe pozorovat při skupinových diskuzích. Opakovaným zařazováním do výuky se žáci dobře seznámili s touto metodou a získávali potřebné dovednosti. Zvyšovala se schopnost prezentovat svůj názor, prosadit se

ve skupině, ale také empaticky naslouchat a vnímat názory ostatních. Zlepšilo se chování při diskuzích, aktivita byla rychlejší, svižnější. Vývoj jsem zaznamenala také u jednotlivých žáků, kteří se na počátku zapojovali do činnosti málo nebo vůbec. U těchto žáků došlo většinou k pozitivnímu posunu, ale ne u všech. Míra psychické zátěže z prezentace byla pro některé velmi vysoká.

Zařazení sebehodnocení žáků do kooperativní výuky bylo inovací a pro žáky velkou změnou. Z tohoto pohledu to byl nový, aktivizující prvek. Při opakovaném zařazování sebehodnocení došlo k posunu ve vývoji u většiny žáků.

5.5 Závěry empirické části

V empirické části této diplomové práce je podána zpráva z akčního výzkumu mé vlastní výuky, realizovaného na základní škole. Výzkum byl zaměřen na proměnu výuky v kooperativních skupinách u žáků druhého stupně v hodinách výtvarné výchovy a sledována byla zejména míra zapojení žáků do výuky ve vztahu ke kritériím hodnocení a změny v pojetí a úrovni sebehodnocení v závislosti na formě a četnosti zařazování do výuky.

Cílem bylo hledání odpovědí na tyto výzkumné otázky:

1. Jak se změní součinnost skupiny, pokud budu pracovat přesně s kritérii pro hodnocení?
2. Jak se změní pojetí sebehodnocení žáků, pokud bude vyjádřeno písemnou formou?
3. Jak se změní dovednosti sebehodnocení, pokud bude zařazováno pravidelně?

Na základě výstupů z použitých výzkumných metod jsem došla k těmto závěrům:

Otázka č. 1 :

Součinnost většiny skupin v kooperativní výuce se po zavedení kritérií mírně zvýšila. Mezi členy skupiny poklesla rivalita při prosazování řešení. Vzrostla významně pomoc nejslabším žákům nebo žákům s velkou absencí.

Otázka č. 2:

Sebehodnocení žáků bylo při použití písemného vyjádření limitováno malou slovní zásobou, neznalostí pojmů sebehodnocení a poměrně nízkou dovedností sebehodnocení. Významná byla servilita respondentů dotazníkového šetření, hodnocení bylo ovlivněno častou stylizací žáků. Odpovědi byly častěji rozporuplné než u slovního vyjádření. Objevovala s větší mírou negativního ladění u některých žáků, kteří se při slovním sebehodnocení projevovali spíše kladně.

Otázka č. 3:

Zjištěno bylo, že častější aplikací sebehodnocení se rozvíjejí dovednosti hodnocení u většiny žáků, u některých se částečně zlepšily vyjadřovací schopnosti, motivace a schopnost empatie. Při opakovaném zařazování sebehodnocení ale také docházelo k určité formálnosti v odpovědích a vzájemnému ovlivňování mezi žáky.

Uvedená zjištění jsou výstupem kvalitativního výzkumu. Časový rámec výzkumu byl vzhledem ke zkoumaným jevům poměrně krátký. Metody použité při tomto druhu výzkumu mají různé možnosti interpretace výsledků, ne všechna tvrzení se mi tedy podařilo plně prokázat.

Vzhledem k tématu práce jsem zvolila akční výzkum jako formu empirického zkoumání, ale i jako možnost vlastního vzdělání, sebereflexe své vlastní práce. Součástí akčního výzkumu je systematické vyhledávání informací, jejich zkoumání a konfrontování s jinými zdroji, zejména z odborné literatury. Výsledky slouží k orientaci v problematice a následně ovlivňují jednání v praxi a přispívají ke konkrétním změnám.

Z pohledu učitele mohu tedy dnes říci, že tato změna proběhla. V průběhu výzkumu jsem získala mnoho informací o kooperativním učení a postupnou aplikací v praxi jsem si ověřovala jejich pravdivost a účinnost. Získala jsem nejenom fakta, výzkum mi poskytl nový pohled na kooperativní učení z hlediska souvislostí. Moje do té doby spíše intuitivní postupy byly podrobeny konfrontaci s teorií a výrazně změněny. V této části výzkumu byl jeho cíl naplněn.

5.6 Diskuze

Vzhledem k tomu, že realizace projektu byla moje první zkušenost s akčním výzkumem mé vlastní výuky, byly moje původní představy o jeho průběhu trochu jiné. Největším problémem se ukázalo právě spojení výzkumu a výuky, kdy se projevila velká náročnost dvojrole učitel-výzkumník. Jednodušší bylo pro mě realizovat toto spojení v praktických činnostech při výuce, ale při vyhodnocování údajů a vypracování zpráv z projektu jsem se dostala do situace, kdy se výzkumná zpráva více blížila popisu výuky než zprávě z výzkumu. V tomto bodě jsem také nejvíce ocenila odborné rady vedoucí práce. Vzhledem k tomu, že popis výzkumu je prezentován případovou studií, jak je výše uvedeno v metodologii výzkumu, je jeho průběh s popisem výuky těsně spjat a nelze tyto dva komponenty oddělit bez toho, aby byla zachována jejich funkčnost a srozumitelnost.

V teoretické části jsem se zabývala zpracováním témat kooperativní výuka a hodnocení a jejich obsahovým prolnutím v kapitole hodnocení v kooperativním učení. Text o hodnocení je i po mnoha úpravách poměrně obsáhlý vzhledem k zaměření práce, ale poskytuje ucelený přehled, ze kterého jsem vycházela a na který odkazuji jak při popisu hodnocení v kooperativním učení, tak při empirickém šetření.

Co se týče výzkumu, v odborné literatuře jsou zmiňovány různé možnosti, jak akční výzkum připravit, realizovat a reflektovat. Akční výzkum mé vlastní výuky byl specifický tím, že jsem zvolila jako výzkumný vzorek dvě paralelní třídy v jednom ročníku, což mi umožnilo několik postupných inovací výuky během poměrně krátké doby. Délka výzkumu ale nebyla optimální, protože vzhledem k předpokládaným změnám a jejich přesnému zkoumání nebylo možno získat data s větším časovým odstupem. Vzhledem k tomu, že v kooperativním učení je jedním z cílů právě osobnostně sociální rozvoj žáka, jeho rozvoj a dosažení trvalé změny, je tento fakt významným nedostatkem šetření. K prokazatelnějším výsledkům by tedy bylo nezbytné provést další výzkum v širším časovém rámci.

Použití výzkumných metod předpokládá znalost zpracování výsledků šetření, volba metod musí odpovídat cílům výzkumu. Pro hodnocení sledované změny je třeba nejprve dobře zmapovat výchozí stav a stav po zavedení změny, teprve porovnáním těchto dat je možno dojít k objektivním závěrům. Vzhledem k tomu, že mé vstupní mapování úrovně žáků nebylo zcela přesné a vyhodnotitelné, nelze tedy z vědeckého pohledu s naprostou přesností stanovit účinnost zavedených změn.

Některé zvolené metody nesplnily moje očekávání, např. diskuze se studenty byla plně uplatnitelná jako metoda výuková, ovšem její uplatnění jako metody výzkumné bylo sporné, zejména vzhledem ke kvalitě záznamů výstupů. Zde by bylo možné a vhodné použití hodnotících tabulek a strukturovaných zápisů z diskuzí.

Naopak zavedení kritérií do hodnocení kooperativních činností překonalo moje očekávání. Pro mě jako učitele je práce s kritérii základem přípravy na vyučování. Umožňují mi plánovat jednotlivé činnosti a také je hodnotit. Kritéria a další pravidla tvořím i během práce s žáky a zařazuji je do výuky podle aktuální situace. Výzkum změn, které po zavedení kritérií nastaly, byl potvrzením mých předpokladů. Prokazatelné zlepšení součinnosti skupin, kvalitnější výstupy a celková atmosféra v hodinách potvrzují můj předpoklad, že kritéria jsou důležitá a ve výuce a hodnocení velmi dobře uplatnitelná. Výstupy z výzkumu ukazují, že kritéria jsou důležitým motivačním faktorem ve výuce, a to jak u jednotlivců, tak pro práci ve skupinách. Jsou jasným vyjádřením požadavků a očekávání učitele, ideálním výsledkem práce a snadno porovnatelným měřítkem úspěchu. Pokud žáci znají cíl práce a kritéria hodnocení, mohou plánovat své činnosti a také je hodnotit. Tím přejímají odpovědnost za své učení a dosahují lepších výsledků.

Problémem se pro mě stalo vyhodnocování dotazníků s otevřenými otázkami. Jak uvádí Pelikán (1998), nevýhodou otevřených otázek je jejich obtížné vyhodnocování a prakticky je nelze kvantifikovat. Teoreticky je dle autora možnost ex post vytvořit podle variant odpovědí v daném souboru kategorizaci, ale jde o subjektivní záležitost a autor tento postup ve výzkumu nedoporučuje. Smysl otevřených otázek vidí při tvorbě případových studií, kde charakterizují konkrétní případ nebo při výzkumu s kvalitativním vyústěním. (srov. Pelikán, 1998, str. 108) Ve svém výzkumu jsem ale potřebovala data nějakým způsobem vyhodnotit. Na základě studia literatury z oblasti empirického výzkumu a kvalitativního výzkumu jsem se tedy přiklonila k názorům jiných autorů a zvolila pro vyhodnocení odpovědí z dotazníku metodu otevřeného kódování. (srov. Švaříček, Šedřová, 2007, str. 209).

Odpovědi v dotaznících byly velmi obsahově rozdílné, často také rozporuplné. Očekávala jsem, že se klasifikace jako téma objeví v dotaznících, ale žáci zmiňovali jako důležité vlastní dojmy a pocity. Bylo pro ně daleko důležitější, že při práci panovala přátelská atmosféra, že si mohli povídat a pomáhat než to, jakou známku dostali ode mne. To mě utvrdilo v přesvědčení, že kooperativní učení má obrovský potenciál v motivaci k učení, na základě pozitivní vzájemné vazby dochází k posílení vnitřní motivace a

sebehodnocení a vzájemné hodnocení a uznání mezi členy skupiny může být pro žáky důležitější než hodnocení učitel. Volba otevřených nestrukturovaných otázek umožňuje získání velkého množství informací a podnětů, které by se mohly stát východiskem pro tvorbu nového dotazníku. Takto vytvořený dotazník by mi poskytl relevantnější údaje pro výzkumnou práci než dotazník stávající.

Projekt realizovaný v rámci výzkumu byl koncipován pro výuku předmětu výtvarná výchova a obsahuje prvky dramatické výchovy, osobnostně sociální výchovy a výchovy mediální. Doposud jsem neměla větší praktické zkušenosti s aplikací těchto prvků do výuky, ale přišlo mi zajímavé spojit je do jednoho projektu. Divadelní představení jsem zvolila záměrně z toho důvodu, že jsem chtěla ve výuce uplatnit principy kooperativního vyučování a divadlo je pro mě ideální možností, jak je přirozeně aplikovat. Divadlo je totiž ze své podstaty modelem kooperace, pro žáky přirozeným a srozumitelným. Má obrovské možnosti ve výuce, může být cílem ale i prostředkem. Hraní rolí může být součástí výuky různých předmětů a také např. terapeutickou metodou. Pro efektivní využití ve výuce a pro přípravu podobných projektů by bylo žádoucí získat vědomosti z této oblasti, opět podložené studiem odborné literatury.

Podobně jako divadlo je metodou dramatické výchovy, tak je videozáznam jednou z metod používaných v mediální výchově nebo při výuce informačních technologií. Jak již jsem zmínila, záznam představení byl i pro mě osobně experimentem. Použití mobilních telefonů a tabletů výuku značně oživilo, poskytlo cenné informace všem zúčastněným a mně umožnilo sledovat práci ve skupinách s odstupem. Při zpracovávání záznamů jsem ale narazila na některá technická omezení, záznamy byly pořízeny v různých formátech a jejich následné ukládání mi způsobovalo řadu obtíží. V tomto směru jsem došla k závěru, že je třeba se dobře připravit na výuku i po stránce technické, a to s největším předstihem, jaký je možný.

Ve třídě, kterou jsem zvolila pro svůj výzkum, je kooperativní vyučování novou metodou a žáci ji neznají. Sebehodnocení provádějí žáci každé čtvrtletí velmi stručně a spíše formálně, což se projevilo na formě odpovědí a na omezené slovní zásobě. Posun ve vzdělávání si neuvědomují všichni žáci, jako úspěch vnímají splnění úkolu.

Otázkou tedy zůstává, jak by situace vypadala po nějaké době, kdy by se sebehodnocení stalo samozřejmou a pravidelnou součástí výuky? Jaká by potom byla úroveň dovedností, motivace žáků a co by taková trvalá změna přinesla celkově do výuky? Na tyto a další otázky by mohl odpovědět další výzkum dlouhodobějšího charakteru.

Pokud jde o hodnocení přínosu akčního výzkumu pro můj osobní vývoj, přinesl výzkum do mé výuky poněkud nečekaně určité zklidnění. Nastaly chvíle, kdy jsem pozorovala žáky při aktivitách, kdy jsem se musela koncentrovat, abych porozuměla tomu, co se právě odehrává. Čas, kdy činnosti probíhaly plynule a podle plánu, jsem využívala pro záznamy, které jsem později používala pro hodnocení. Plánování každé další činnosti už bylo ovlivněno faktem, že jde o součást výzkumu, což mě postupně přimělo k důslednosti, která mi následně ušetřila čas při zpracovávání výstupů. Postupně jsem přicházela na další a další možná řešení a nápady, které by se daly do výuky zařadit. I dnes s odstupem vidím, kde jsou ještě nevyužité možnosti jak výukové, tak výzkumné.

6 Závěr

Tématem této diplomové práce je hodnocení v kooperativním učení. Cílem práce je zmapovat specifika a možnosti hodnocení v kooperativním učení na základě studia odborné literatury a na výstupech z akčního výzkumu mé vlastní výuky, realizovaného na základní škole.

V teoretické části jsou popsány základní charakteristiky kooperativní učení, jeho specifika a možnosti uplatnění ve výuce. V textu docházím na základě studia literatury k závěru, že hodnocení je nezbytnou součástí výuky a toto tvrzení je platné i pro kooperativní učení. Vzhledem k tématu celé práce a zaměření výzkumu v empirické části je prostor věnován také popisu metod a forem sebehodnocení a také hodnocení na základě kritérií.

V empirické části práce se mi podařilo částečně prokázat, že kooperativní vyučování je přínosné pro rozvoj vztahů v třídním kolektivu a pro rozvoj osobnosti žáků. Aby mohl být naplněn jeho potenciál, je třeba naučit žáky této formě spolupráce. Žáci musí rozumět cílům činností, je třeba je seznamovat se zákonitostmi a pravidly procesu a musí znát také kritéria hodnocení. Dále se mi potvrdilo tvrzení, že kooperativní vyučování není vhodné pro všechny žáky, respektive není jimi preferováno.

Výzkumným šetřením jsem došla k závěru, že sebehodnocení žáků má formativní funkci ve vzdělávacím procesu, pokud žáci rozumějí jeho významu a budou motivováni k jeho tvorbě. Pro úspěch této činnosti je potřeba rozšířená slovní zásoba, znalost pojmů vztahujících se k dané problematice, připravená struktura a kritéria hodnocení. Schopnost sebehodnocení je dovedností velmi potřebnou pro všechny činnosti v životě člověka, tedy nejen v učebním procesu. Pro celoživotní učení a sebevzdělávání je dovedností naprosto nezbytnou. Poznání sebe sama, schopnost plánovat a vytvořit si vlastní vzdělávací strategii je základem úspěšného profesního života.

I proto za největší přínos výzkumu považuji svůj osobní rozvoj v oblasti plánování a hodnocení. Zvýšila se moje míra odpovědnosti za výuku, za její přípravu, za plánování činností a za výběr témat. Naopak se snížil můj pocit zodpovědnosti za samotné učení žáků a za jejich výsledky. Tímto přenesením odpovědnosti jsem získala nový pohled na práci s chybami, na jejich přínos pro učení žáků. Místo pečlivého hlídání, aby k chybám nedocházelo, se nyní více soustřeďuji na způsoby, jak žáky naučit chyby využívat jako podněty k dalšímu učení.

Zavedení kritérií přineslo do mé výuky řád, hodnocení je z mého pohledu spravedlivější a objektivnější. Plánování kritérií se výraznou měrou ovlivňuje plánování výuky.

Kooperativní učení je velmi podrobně propracováno v teoretické i praktické rovině. Přesto není učiteli do výuky zařazováno takovou měrou, jaká by mu příslušela. Jedním z důvodů může být obtížnost hodnocení kooperativního učení. Dílčím cílem této práce je přispět k propagování kooperativního učení a poukazovat na možnosti jeho uplatnění nejen v rámci dnešní školy, ale i školy budoucí.

7 Seznam použité literatury:

CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8014-6.

COHEN, E. Designing Groupwork. Strategies for the Heterogenous Classroom. New York, London: Teacher College Press, 1994.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. Pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta a kol. Základní učebnice pedagogiky. Praha: Grada, 2015, 246 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4750-392.

HANKOVÁ, Zdenka. Kooperace jako prostředek i cíl. In: Starý, K. a kol. Pedagogika ve škole. Praha: Portál, 2008. s. 33–45. ISBN 978-80-7367-511-0

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-121.

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 978-802-4601-922.

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení: aby to lépe fungovalo. In: [online]. [cit. 2017-04-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>

KASÍKOVÁ, Hana. Proměna vysokoškolské výuky: Transforming higher education classrooms: zkušenost s využitím kooperativních skupin: cooperative learning groups experience. *Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno*. Brno:

Masarykova univerzita, 2015, 20(2), 81-103. ISSN 1803-7437. Dostupné z :
<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1135/1409>

KASÍKOVÁ, Hana. Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě. In: Pedagogická orientace Olomouc: Česká pedagogická společnost, 1967- 1211-4669 Roč. 19, č. 3 (2009), s. 5-23. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1257>

Kooperativní vyučování na 2. stupni ZŠ v plzeňském kraji. In: Sborník XII. Konference ČAPV „Profese učitele a současná společnost“. Ústí nad Labem: UJEP, 2004. ISBN 80-7044-571-8.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8965-8.

PASCH, Marvin. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Vyd. 2. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-736-7054-2.

PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4569-8.

SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

8 Seznam zkratk:

ADD	Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder - hyperaktivita s poruchou pozornosti
RVP	Rámcově vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

Příloha 1.

Ukázky postav z jednotlivých kooperativních skupin ve třídě 6. B



Příloha 2.

Ukázky dotazníků

